

Opettajan itsemyötätunnon ja oppilaiden tunnesäätelyn tukemiseen käytettyjen keinojen yhteys alakoulussa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Joulukuu 2020
Salli Pylvänäinen

Ohjaaja: Raili Hildén ja Sari Ylinen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Salli Pylvänäinen		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajan itsemyötätunnon ja oppilaiden tunnesäätelyn tukemiseen käytettyjen keinojen yhteys alakoulussa		
Title The connection of teacher self-compassion with the means of supporting pupils' emotional regulation in primary school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Raili Hildén ja Sari Ylinen	Aika - Datum - Month and year joulukuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 s + 8 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tavoitteet. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tunnesäätely voi edistää yksilön hyvinvointia ja auttaa selviytymään vaikeistakin tunteista. Hyvinvointia voidaan siis mahdollisesti parantaa tukemalla tunnesäätelyä eri tavoin. Myös vahva itsemyötätunto tukee hyvinvointia, ja tutkimusten mukaan opettajan hyvä itsemyötätunto voi auttaa sietämään stressiä sekä suojata työuupumukselta. Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajan itsemyötätunnon ja erilaisten tunnesäätelyn keinojen yhteyttä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää alakoulussa työskentelevien opettajien keinoja tukea oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä. Tämän lisäksi tutkittiin opettajien itsemyötätunnon yhteyttä heidän pystyvyyteensä ja keinoihinsa tukea oppilaan tunnesäätelyä.</p> <p>Menetelmät. Aineistonkeruu toteutettiin verkkokyselyllä touko-kesäkuussa 2020. Kyselyyn vastanneet opettajat ($N = 30$) työskentelivät alakoulussa pääasiassa luokan-, erityisluokan- tai erityisopettajana. Tutkielman aineisto analysoitiin laadullisin ja määrällisin menetelmin. Aineiston laadullinen analyysi suoritettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, joka pohjautui Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimalliin. Itsemyötätunnon mukaan rakennettujen ryhmien välinen tarkastelu tehtiin määrällisillä parametrittomilla menetelmillä, kuten Mann-Whitney'n U-testillä ja Kruskal-Wallis testillä.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Opettajat voitiin jakaa tavallisen ja korkean itsemyötätunnon ryhmään heidän itsemyötätuntoarvonsa perusteella. Yksikään opettaja ei sijoittunut alhaisimpaan ryhmään. Opettajien itsemyötätunnon ja sukupuolen, opetuskokemuksen tai työnkuvan väliltä ei löytynyt tilastollista yhteyttä. Oppilaiden tunnesäätelyn keinojen tukemisen tarkastelu osoitti, että opettajat käyttivät laajasti erilaisia tunnesäätelyn prosessimallin keinoja. Keinot ja niiden yleisyys eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi ryhmien välillä. Opettajien itsemyötätunnon havaittiin olevan yhteydessä siihen, millaiseksi he kokevat pystyvyytensä tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Korkean itsemyötätunnon ja pystyvyyden väliltä löytyi tilastollisesti merkitsevä yhteys. Tutkimustulokset osoittavat, kuinka eri tavoin oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä tuetaan. Tämän lisäksi tutkimus antaa arvokasta tietoa siitä, millaisia hyötyjä opettajan itsemyötätunnolla voi olla oppilaan tunnesäätelyn kehittymisen tukemiseen.</p>		
Avainsanat - Nyckelord tunnetaidot, tunnesäätely, itsemyötätunto		
Keywords emotional skills, emotional regulation, self-compassion		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Salli Pylvänäinen		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajan itsemyötätunnon ja oppilaiden tunnesäätelyn tukemiseen käytettyjen keinojen yhteys alakoulussa		
Title The connection of teacher self-compassion with the means of supporting pupils' emotional regulation in primary school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Raili Hildén, Sari Ylinen	Aika - Datum - Month and year December 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 pp. + 8 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Objectives. Previous research has shown that emotional regulation can promote an individual's well-being and help cope with difficult emotions. The means of emotional regulation can be categorized in different ways. Also strong self-compassion supports well-being, and research shows that a teacher's high self-compassion can help tolerate stress as well as protect against exhaustion. This study explores the connection between a teacher's self-compassion and various means of emotional regulation. The aim of the study was to identify the means that teachers working in primary school use to support the development of pupils' emotional regulation. In addition, the connection of teachers' self-compassion to their ability to support the development of emotional regulation and their means of supporting the pupils' emotional regulation was explored.</p> <p>Methods. The data collection was carried out through an online survey in May/June 2020. Teachers who responded to the survey ($N = 30$) worked at the primary school mainly as a class teacher, a special class teacher, or a special education teacher. The research material was analyzed using qualitative and quantitative methods. The qualitative analysis of the data was performed by theory-guiding content analysis based on the process model of emotional regulation by Gross (1998). The groups with different self-compassion strength were compared using quantitative non-parametric methods such as the Mann-Whitney U-test and the Kruskal-Wallis test.</p> <p>Results and conclusions. Teachers could be divided into groups of moderate and high self-compassion based on their self-compassion score. No teacher ranked in the lowest group. No statistical link was found between teachers' self-compassion and gender, teaching experience or job description. A review of supporting the means of emotional regulation for pupils showed that teachers made comprehensive use of various means of the process model of emotional regulation. Means and their prevalence did not differ statistically between groups. Teachers' self-compassion was found to be related to how they perceive their ability to support the development of pupil emotional regulation since a statistically significant link was found between high self-compassion and the ability. The findings show how different the means to support the development of student emotional regulation can be. In addition, the research provides information on the benefits that teacher self-compassion may have in supporting the development of pupils' emotional regulation.</p>		
Avainsanat - Nyckelord tunnetaidot, tunnesäätely, itsemyötätunto		
Keywords emotional skills, emotional regulation, self-compassion		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TUNNESÄÄTELY	4
	2.1 Tunne ja tunnetaidot	4
	2.2 Tunnesäätely käsitteenä	5
	2.3 Tunnesäätelyn prosessimalli.....	6
	2.4 Lapsen tunnesäätelyn kehittyminen	9
3	ITSEMYÖTÄTUNTO	18
	3.1 Itsemyötätunnon osa-alueet.....	18
	3.2 Opettajien itsemyötätunto	20
	3.3 Itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn yhteys	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
	5.1 Laadullinen tutkimus	24
	5.2 Tutkimusjoukko.....	24
	5.3 Aineiston koonnin menetelmät	25
	5.3.1 Lyhyt itsemyötätuntomittari	28
	5.4 Aineiston analyysimenetelmät.....	29
	5.4.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	29
	5.4.2 Aineiston määrällinen tarkastelu	31
	5.5 Tutkimuksen eettisyys.....	33
6	OPETTAJIEN ITSEMYÖTÄTUNTO	34
	6.1 Itsemyötätuntomittarin väittämät	34
	6.2 Vastinparien keskinäinen korrelaatio.....	36
	6.3 Itsemyötätuntomittarin summamuuttujat.....	38
	6.4 Opettajien itsemyötätuntoarvo	39
	6.5 Itsemyötätunto ja taustamuuttujat	40
	6.6 Yhteenveto	42
7	OPETTAJIEN KEINOT TUKEA TUNNESÄÄTELYN KEHITTYMISTÄ	43
	7.1 Tilanteen ennakointi.....	44
	7.2 Tilanteen muokkaaminen.....	46
	7.3 Tarkkaavaisuuden siirtäminen	48
	7.4 Kognitiivinen muutos.....	50

7.5	Reaktiosidonnaiset keinot	52
7.6	Muut tunnesäätelyn tukemisen keinot	54
7.7	Yhteenveto	57
8	OPETTAJAN ITSEMYÖTÄTUNNON JA TUNNESÄÄTELYN TUKEMISEN YHTEYS.....	59
8.1	Tunnesäätelyn prosessimalli.....	59
8.2	Itsemyötätunto ja pystyvyys opettaa tunnesäätelyä	61
8.3	Tunnesäätelyn haasteet.....	63
8.4	Myötätuntoinen suhtautuminen epäonnistumiseen	64
8.5	Yhteenveto	64
9	LUOTETTAVUUS.....	65
10	POHDINTAA	68
10.1	Tulosten yhteenveto	68
10.2	Johtopäätökset	72
10.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	74
	LÄHTEET	76
	LIITTEET.....	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Kyselylomakkeen rakenne ja menetelmät.	27
Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysistä.	31
Taulukko 3. Itsemyötätuntemittarin summamuuttujien Cronbachin alfa- reliabiliteettikertoimet.	32
Taulukko 4. Itsemyötätuntemittarin väittämien keskiarvot, -hajonnat, mediaani ja moodi.	35
Taulukko 5. Ystävällisyys itseä kohtaan ja itseensä kohdistuvan arvostelun väittämien välinen yhteys Spermanin korrelaatiokertoimella ilmoitettuna.	36
Taulukko 6. Jaetun ihmisyyden ja eristäytymisen väittämien välinen yhteys Spermanin korrelaatiokertoimella ilmoitettuna.	37
Taulukko 7. Tietoisesta läsnäolon ja yli-identifikaation väittämien välinen yhteys Spermanin korrelaatiokertoimella ilmoitettuna.	38
Taulukko 8. Summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat.	39
Taulukko 9. Opettajien itsemyötätuntoarvot.	40
Taulukko 10. Naisten ja miesten keskiarvot ja -hajonnat itsemyötätunnon osa-alueittain.	41
Taulukko 11. Opettajien käyttämiä keinoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä.	43
Taulukko 12. Itsemyötätunnon ja pystyvyyden välinen yhteys.	62

KUVIOT

Kuvio 1. Grossin tunnesäätelyn prosessimalli (1998).	6
Kuvio 2. Itsemyötätunnon osa-alueet (Neff, 2003a).	19

1 Johdanto

Jokainen ihminen kokee päivittäin erilaisia tunteita. Ne kuuluvat osaksi arkea ja säätelevät ihmisen toimintoja ja reagointitapoja. Tunteiden kohtaamisessa ihmistä tukevat erilaiset tunnetaidot. Tunteet ja sen osa-alue tunnesäätely ovat myös yhteydessä esimerkiksi oppimiseen (Gross & Jacobs, 2014, s. 188; Shuman & Scherer, 2014, s. 13; Tyng, Amin, Saad & Malik, 2017, s. 3) ja auttavat ihmistä hakeutumaan hyvinvointia edistäviin tilanteisiin (Kokkonen, 2017, s. 11). Erilaiset tunnetaidot tukevat ihmistä kohtaamaan tunteita. Tunnesäätelyn avulla yksilö voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, milloin ja miten hän kokee tunnetta (Eisenberg, Hofer, Sulik & Spinrad, 2014, s. 157). Kuten moni muu taito, myös tunnetaidot ovat opittavia ja harjoiteltavia asioita (Goleman 1998, 315; Kokkonen, 2017, s. 48–49).

Tunteet ja tunnesäätely ovat myös osa jokaisen lapsen ja nuoren elämää. Tunnesäätelyä opitaan kotona vanhempien kanssa, mutta myös opettajalla on merkittävä rooli tunnesäätelyn kehittymisessä (Denham, Bassett & Zinsser, 2012, s. 139; Weare, 2004, s. 78–79). Oppilaiden tunnesäätelyn taidot voivat olla hyvin vaihtelevia ensimmäiselle luokalle saavuttaessa, minkä vuoksi opettajan tuki on erityisen tärkeää (Talib, 2002, s. 66). Tunnetaidoiltaan kompetentti opettaja pystyykin tukemaan oppilaan tunnesäätelyn kehitystä useilla eri tavoilla (Fried, 2011, s. 120–121) ja näin edistämään myös oppilaan hyvinvointia. Tunnesäätelyä voidaan harjoitella esimerkiksi spontaaneissa vuorovaikutustilanteissa (Fried & Chapman, 2012, s. 309; Gross & Jacobs, 2014, s. 188–189) sekä etukäteen suunnitelluilla tunnekasvatustunneilla (Perez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012). Tämän lisäksi lapset oppivat tunnetaitoja tarkkailemalla opettajiaan ja vanhempiaan (Kokkonen, 2010, s. 84–85).

Tunnetaitojen opettaminen ja harjoittelu on kirjattuna myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), joita jokaisen koululaitoksen ja siellä työskentelevän opettajan tulee toteuttaa. Tunnetaidot näkyvät nykyisessä opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 1–6 erityisesti ympäristöopin, liikunnan ja uskonnon oppiainekohtaisissa tavoitteissa sekä laaja-alaisissa tavoitteissa. Tämän lisäksi myönteisten tunnekokemusten tarjoaminen on osa nykyistä oppimiskäsitystä. (POPS, 2014.)

Tunnesäätelyn harjoittelu hyödyttää yksilöä, mutta systemaattisella tunnetaitojen tukemisella voi olla hyötyä myös yhteiskunnallisella tasolla. Vuosittain työkyvyttömyyseläkkeelle mielenterveydellisistä syistä jäävistä ihmisistä jopa viidesosa on alle 30-vuotiaita. Tämä tarkoittaa viittä nuorta aikuista vuoden jokaisena päivänä. (Raitasalo & Maaniemi, 2011, s. 6–7.) Samalla tietyt tekijät suojaavat nuoria mielenterveyshäiriöiltä ja opettajan

rooli on merkittävä nuoren mielenterveyden seurannassa ja mielenterveyshäiriöiden estämisessä (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd, 2010, s. 2036). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn tulokset osoittavat, että nuorten eriarvoistumiseen pitäisi kiinnittää huomiota jo peruskoulussa (Luopa, Kivimäki, Matikka, Vilkki, Jokela, Laukkari-nen & Paananen, 2014, s. 78). Tunnetaitojen harjoittelu on yksi tapa vastata tähän haas-teeseen. Tunnetaitojen harjoittelu tukeekin valmiuksien kehittämistä ulkoisen kontrollin sijaan (Kuusela & Lintunen, 2010, s. 119).

Tunnetaitojen harjoittelemisen hyödyt näkyvät tulevaisuuden vaikutusten lisäksi myös luokkahuoneessa. Jenningsin (2014, s. 734) mukaan emotionaalisten taitojen oppiminen kehittää luokkailmastoa, mikä taas vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen, emotionaaliseen ja akateemiseen elämään. Myös tunteet ja oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa. Niiden vä- linen suhde on kuitenkin muuttunut tieteellisessä tutkimuksessa viime vuosikymmeninä. Nykykäsityksen mukaan tunteet eivät vain häiritse oppimista, vaan niiden vaikutukset voivat olla positiivisia tai negatiivisia (Gross & Jacobs, 2014, s. 188; Shuman & Scherer, 2014, s. 13; Tyng ym., 2017, s. 3).

Lasten tunnesäätelyn kehittyminen on monen tekijän summa, ja ihminen voi oppia ja harjoitella tunnesäätelyä koko elämänsä ajan. Kiinnostus tunnesäätelyn harjoitteluun on- kin laajentunut useiden ammattiryhmien, kuten asianajajien, myyntialan ja terveyden- huollon asiantuntijoiden piiriin (Kokkonen, 2017, s. 50). Myös lasten tunnesäätelyn ke- hittymisestä on tehty tutkimusta, mutta se on aiemmin keskittynyt enemmän lapsen ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen (Denham ym., 2012; Kostøl & Cameron, 2020). Kouluikäisten tunnesäätelyn kehittymisen tutkimus on yllättävän vähäistä, vaikka opet- tajan kanssa vietetty aika onkin merkittävä osa usean lapsen päivästä. Toisaalta myös opettajien itsemyötätuntoa tulisi tutkia lisää. Itsemyötätunnon rooli voidaan nähdä tär- keänä osana opettajan työtä, koska se sisältää merkittävässä määrin tunteiden parissa työskentelyä. Tämän vuoksi opettajien olisi tärkeä huolehtia itsestään ja kohdata itsensä myötätuntoisesti. (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus & Davidson, 2013.)

Tässä tutkielmassa tarkastellaan tavallisia koulupäivän tilanteita tunnesäätelyn näkökul- masta. Tutkielman tavoitteena on selvittää alakoulussa työskentelevien opettajien käyt- tämiä keinoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä sekä kuvata arkipäiväisiä tilan- teita, joissa tätä tapahtuu. Tunnesäätelyn keinoja tarkastellaan hyödyntämällä Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimallia. Keinojen tarkastelun lisäksi opettajien käyttämiä keinoja verrataan aiempiin tutkimustuloksiin. Kun arkipäiväisiä tilanteita tarkastellaan ja analysoidaan tunnesäätelyn viitekehyksestä, voivat tilanteet näyttäytyä syvempinä ja

merkityksellisempinä, ja samalla tehdä näkyväksi asioita, jotka jäävät usein piiloon. Turhautuneen ja huutavan oppilaan takana saattaa olla pelkoa tai surua. Emotionaaliselta kompetenssiltaan taitava opettaja voikin tukea oppilasta näissä tilanteissa parhaalla mahdollisella tavalla sekä tunnistaa oppilaiden tunteita ja niiden takana olevia syitä (Jennings, 2014, s. 734). Tämän vuoksi jokaisen tunnekasvatuksesta vastuussa olevan henkilön tulisi perehtyä tunnetaitoihin ja niiden tukemiseen.

Tunnesäätelyn lisäksi tämä tutkielma tutkii opettajien itsemyötätuntoa. Usein yhteiskunnallisessa keskustelussa myötätunto liitetään osaksi toisen asemaan asettumista ja vuorovaikutteista tapahtumaa. Itsemyötätunto puolestaan saatetaan käsittää arkikielessä asiana, joka sallii ihmisen keskeneräisyyden. Myös internetistä löytyy paljon aiheeseen liittyviä kursseja ja self help -oppaita, joilla ei välttämättä ole minkäänlaista tieteellistä pohjaa. Tieteen näkökulmasta itsemyötätunto on kuitenkin taito, joka auttaa ihmistä suhtautumaan myötätuntoisesti itseään kohtaan epäonnistumisia kohdatessaan (Neff, 2003a). Itsemyötätunto auttaa ihmistä kohtelemaan itseään ystävällisesti. Tutkielman tarkoituksena on tarkastella opettajien itsemyötätuntoa Neffin (2003b) kehittämällä itsemyötätuntomittarilla. Lopuksi tutkielmassa tarkastellaan opettajien itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn tukemisen keinojen yhteyttä. Tutkimustulosten toivotaan vahvistavan itsemyötätunnon merkityksen tärkeyttä alakoulun opettajan työssä. Tämän lisäksi tavoitteena on jakaa tunnesäätelyn kehittymistä tukevia menetelmiä.

Tutkielman seuraava luku keskittyy kuvaamaan tunnesäätelyä, sen keinoja ja kehittymistä. Kolmas luku puolestaan käsittelee itsemyötätuntoa ja sen osa-alueita. Neljännessä luvussa esitellään tämän tutkielman tutkimustehtävät. Viidennessä luvussa käsitellään tutkimuksen toteutus- ja analyysimenetelmiä. Luvut kuusi, seitsemän ja kahdeksan vastaavat kukin tutkielman yhteen tutkimuskysymykseen. Tutkielman yhdeksännessä luvussa käsitellään tutkielman luotettavuutta ja viimeinen luku esittelee tutkimuksen pohjalta syntynyttä pohdintaa, johtopäätöksiä sekä jatkotutkimusehdotuksia.

2 Tunnesäätely

Tässä luvussa käsitellään tunnesäätelyä, sen vaiheita sekä kehittymistä aiemman tutkimustiedon valossa. Tunteen ja tunnesäätelyn määrittelyn jälkeen siirrytään esittelemään keinoja, joilla tunteita voidaan säädellä. Tunnesäätelyn keinoja tarkastellaan James Grossin (1998) tunnesäätelyn mallin kautta. Lopuksi käsitellään tunnesäätelyn kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä sekä koulun että yksittäisen opettajan merkitystä lapsen tunnesäätelyn kehityksen tukena.

2.1 Tunne ja tunnetaidot

Tunne-sana saattaa saada useita merkityksiä arkikielessä. Tieteellisessä viitekehyksessä sanalle ei myöskään ole täysin yksiselitteistä määritelmää, vaan tutkijat ovat määrittäneet sitä erilaisista lähtökohdista. Tunteen vierasperäisenä vastineena käytetään usein sanaa *emootio*, joka tulee latinan kielen sanasta *emovere*. *Emovere* puolestaan tarkoittaa liikuttamista tai liikkeelle panemista. (Tuovila, 2005, s. 62.) *Emootiolla* tarkoitetaan kuitenkin toiminnan jälkeen tulevia automaattisia tunnereaktioita, kun taas *tunteet* voidaan nähdä tunneprosessin myöhemmässä vaiheessa tapahtuvina tietoisina valintoina (Kokkonen, 2010, s. 14). Tunteet ovat siis reaktioita erilaisiin tilanteisiin (Shuman & Scherer, 2014, s. 15). Tässä tutkielmassa tunne-käsitteellä tarkoitetaan tunneprosessin vaihetta, jossa ihminen pystyy itse vaikuttamaan tunteisiinsa ja toimintaansa. Samalla tunteet nähdään oleellisena osana sosioemotionaalisia prosesseja ja vuorovaikutusta.

Tunteet säätelevät ihmisen toimintaa (Nummenmaa & Hari, 2015, s. 39) ja niillä on useita tehtäviä yksilön elämässä. Ihmiset reagoivat tunteisiin eri tavoin (Goleman, 1995, s. 7) ja Kokkosen (2010) mukaan niillä voi olla myönteisiä vaikutuksia ihmisen elämään. Tunteet voivat vaikuttaa esimerkiksi elämän mielekkyyteen tai jopa elossa säilymiseen (Kokkonen, 2010, s. 11–12). Yhdysvaltalaiset tutkijat Salovey ja Mayer (1990, s. 186) näkevät, että tunne syntyy yksilön merkityksellisistä sisäisistä ja ulkoisista tapahtumista. Tunteita voidaan kuitenkin tarkastella myös sosiaalisesta perspektiivistä. On siis selvää, että tunteilla on suuri merkitys ihmiselämään.

Tunnetaidot puolestaan muodostuvat tunneälyn osa-alueista (Kokkonen 2010, s. 38). Tunneäly tarkoittaa ihmisen emotionaalista älykkyyttä (Bar-On, 2006; Goleman, 1998; Mayer & Salovey, 1997). Yleisesti tunnetaidot voidaan määritellä kyvyksi ymmärtää, ilmaista ja hallita tunteita (Weare, 2004, s. 13).

2.2 Tunnesäätely käsitteenä

Tunnesäätelyä (engl. *emotional regulation*) voidaan pitää yhtenä tunneälyn eli emotionaalisen älykkyyden osa-alueena, (ks. Bar-On, 2006; Goleman, 1998; Mayer & Salvey, 1997) mutta tutkijoiden näkökulma siihen eroaa toisistaan. Tässä luvussa tunnesäätely esitellään tunteiden hallinnan, ilmaisun ja kokemisen kautta.

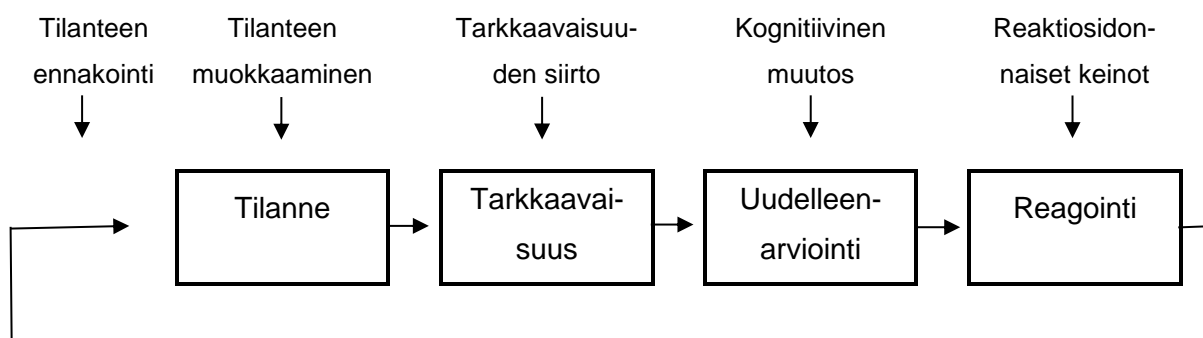
Ensiksi tunnesäätelyä tarkastellaan tunteiden hallinnan kautta. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että tunnesäätely tarkoittaa yksilön taitoa käsitellä ja hallita tunnetta (Bar-On, 2006, s. 21; Cole, Michel, O'Donnell Teti, 1994, s. 76; Eisenberg ym., 2014, s. 157; Goleman, 1998, s. 318; Gross, 1998, s. 275). Samalla se voi tarkoittaa myös yksilön mahdollisuutta piilottaa todelliset tunteensa, jos hän kokee niiden näyttämisen tilanteeseen nähden epäsovivaksi (Gross & Thompson, 2007, s. 22). Tunteiden hallinta vaatiikin kykyä pysyä avoimena sekä miellyttäville että epämiellyttäville tunteille (Mayer & Salovey, 1997, s. 11, 14). Tämä ei kuitenkaan ole aina helppoa ja siitä syystä Bar-On (2006, s. 21) näkee tunnesäätelyn ja tunnetaidot osana stressinhallintaa.

Toiseksi tunteiden ilmaisua korostavat esimerkiksi Gross (1998) ja Eisenberg ym. (2014). Heidän mukaansa tunnesäätely sisältää ihmisen kyvyn hallita tapaansa ilmaista tunnetta (Gross, 1998, s. 275; Eisenberg ym., 2014, s. 157). Näin ollen tunteen ilmaisu liittyy myös tunnesäätelyn sosiaaliseen puoleen. Cole ym. (1994) näkevätkin tunnesäätelyn yksilön kykyä reagoida tunteisiin tavoilla, jotka ovat sosiaalisesti hyväksytyjä. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi automaattisen tunnereaktion viivyttämistä tarpeen vaatiessa. (Cole ym., 1994, s. 76.) Ihmiset kuitenkin reagoivat ja ilmaisevat tunteitaan keskenään hyvin eri tavoin. On myös ehdotettu, että tunteet liittyvät sosiokulttuuriseen kontekstiin ja sen vuoksi ne eroavat eri ryhmien, kuten kansojen, sukupolvien ja perheiden, välillä (Goleman, 1995, s. 7; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007, s. 365; Shuman & Scherer, 2014, s. 14). Arkipäiväinen ilmentymä tälle voi olla esimerkiksi eri kulttuureista tulevien ihmisten tapa ilmaista tunteita erilaisissa tilanteissa. Toinen ihminen saattaa kokea toisen toiminnan loukkaavaksi tai kummalliseksi. Tämä on myös asia, joka tunnekasvattajan on huomioitava yhä monikulttuurisemmissä kouluympäristöissä.

Kolmanneksi tunnesäätely tarkoittaa ihmisen tapaa kokea tunnetta (Gross, 1998, s. 275). Eisenberg ym. (2014, s. 157) esittävät, että ihminen voi tunnesäätelyn avulla vaikuttaa siihen, milloin ja miten tunnetta koetaan. Näin ollen tunnesäätelyä voidaan pitää itsesäätelyn osana (Goleman, 1998, s. 318). Tässä tutkielmassa tunnesäätelyn käsitellä tarkoitetaan yksilön kykyä vaikuttaa tuntemaansa tunteeseen sekä sen kestoon.

2.3 Tunnesäätelyn prosessimalli

Yhden tunnetuimmista (Webb, Miles & Sheeran, 2012, s. 775) tunnesäätelyn malleista on määritellyt yhdysvaltalainen James Gross (1998). Myös hänen mukaansa yksilö voi itse vaikuttaa omiin tunteisiinsa ja niiden kestoon erilaisilla keinoilla. Gross (1998) kuvaa tunnesäätelyä vaiheittaisena tapahtumaketjuna, eli prosessina. Tapahtumaketju koostuu viidestä vaihtoehdosta, joilla yksilö voi vaikuttaa tunteisiinsa (Kuvio 1). Ennen tunteen syntymistä kuvaavia keinoja kutsutaan tilannesidonnaisiksi keinoiksi. Tunteen syntymisen jälkeen käytettäviä keinoja kutsutaan reaktiosidonnaisiksi keinoiksi. (Gross, 1998, s. 224–225.) Kokkonen (2010, 51) puolestaan kutsuu ennen tunteen syntymistä käytettäviä keinoja tiedollisiksi tunteiden säätelykeinoiksi, koska ne ovat yleensä ajasta ja paikasta riippumattomia. Hän ilmaisee asian eri tavalla, tarkoittaen kuitenkin samaa. Seuraavaksi esitellään tilannesidonnaisia ja reaktiosidonnaisia tunnesäätelyn keinoja tarkemmin.



Kuvio 1. Grossin tunnesäätelyn prosessimalli (1998).

Tilannesidonnaisten keinojen vaihe tapahtuu jo siis ennen varsinaista tunteen viriämistä (Gross, 1998, s. 225). Tämä koostuu Grossin (1998) mukaan neljästä eri keinosta, joita ovat 1) tilanteen ennakkointi, 2) tilanteen muokkaaminen, 3) tarkkaavaisuuden siirto ja 4) kognitiivinen muutos.

Ensimmäinen tunnesäätelyn keino on tilanteen ennakkointi. Tilanteen ennakkoinnilla Gross (1998) tarkoittaa, että yksilö voi vaikuttaa tunteisiinsa hakeutumalla tilanteisiin ja paikkoihin, jotka ovat hänestä miellyttäviä. Toisaalta yksilö voi välttää tilanteita tai ihmisiä, joiden tietää aiheuttavan haastavia tunteita. (Gross, 1998, s. 225.) Aikuinen voi esimerkiksi välttää lentämistä ja suosia laivamatkustamista, jos tietää pelkäävänsä lentämistä. Yksilö voi siis ennakoimalla välttää tilanteita, joiden tietää aiheuttavan epämiellyttäviä tunteita.

Tilanteen ennakointi vaatii sen käyttäjältä taitoa kuvitella tuleva tilanne, arvioida sen aiheuttamia tunteita ja niiden aiheuttamia haasteita. Tutkimusten mukaan myös aikuiset epäonnistuvat tässä joskus ja tunteen ennakointi voi olla tämän vuoksi vaikeaa. (Kurki, 2017, s. 23.) Näin ollen on selvää, että pienellä lapsella ei välttämättä ole vielä taitoa ennakoida tilanteita itse, vaan hän tarvitsee siinä aikuisen apua (Gross & Thompson, 2007, s. 11; Kokkonen, 2010, s. 35; Kurki, 2017, s. 23). Tämä johtuu siitä, että lapsi ei välttämättä osaa vielä kuvitella, millaisia tunteita tietty tilanne hänessä aiheuttaa (Kurki, 2017, s. 23). Myös Gross ja Thompson (2007, s. 15–16) korostavat, että toisen tunteiden säätely ennakoimalla on mahdollista. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi, että vanhempi päättää lapselle sopivat lastenohjelmat liian jännittävien tilanteiden välttämiseksi. Grossin (2014, s. 8) mukaan toisen ihmisen voi kuitenkin olla haastavaa tietää etukäteen, kuinka toinen ihminen tulee reagoimaan tilanteessa.

Aina ihminen ei voi kuitenkaan valita kohtaamiaan tilanteita. Toisena keinona Gross (1998) nimeääkin tilanteen muokkaamisen. Tällä hän tarkoittaa, että yksilö voi pyrkiä muokkaamaan tilannetta niin, että myös sen aiheuttama tunne muuttuisi (Gross, 1998, s. 225). Muokkaus kohdistuu johonkin ulkoiseen tekijään, ei ihmisen ajattelutapaan (Gross, 2014, s. 10). Tilanteen muokkaus on hyödyllistä tilanteissa, joilta ei voi välttyä, kuten epämiellyttävä työ- tai koulutehtävä tai pitkä työmatka. Yksilö voi kuitenkin muokata edellä mainittujen tilanteiden aiheuttamia tunteita esimerkiksi jaksottamalla ikäviä työtehtäviä mielekkäämpien joukkoon tai hyödyntämällä työmatkan johonkin itselle mieleiseen asiaan, esimerkiksi äänikirjan tai musiikin kuunteluun. Suttonin, Mudrey-Camion ja Knightin (2009, s. 134) tutkimuksessa opettajat raportoivat valmistautuvansa erityisen hyvin oppitunnille, jos ovat väsyneitä tai hermostuneita. Näin he muokkasivat välttämättömästä tilanteesta suotuisamman.

Tunnesäätelyn prosessimallin kolmas vaihe on tarkkaavaisuuden siirto. Se kuvaa sitä, miten yksilö voi siirtää huomiotaan vaikuttaakseen tunteisiinsa. Käytännössä tämä tarkoittaa huomion siirtämistä positiivisia tunteita herättävään suuntaan tai pois epämiellyttävästä näystä. Näin huomion siirtäminen vaikuttaa myös tunteisiin. (Gross, 1998, s. 225; Gross & Thompson, 2007, s. 13, 18.) Arkielämässä vanhempi voi esimerkiksi suunnata pienen lapsen huomion pois jännittävästä tilanteesta. Kokkonen (2010) esittää kaksi vaihtoehtoa tarkkaavaisuuden siirrolle. Yhtäältä ihminen voi pyrkiä siirtämään huomionsa ikävän tilanteen positiivisiin puoliin tai toisaalta siirtämään tarkkaavaisuutensa kokonaan pois vallitsevasta tilanteesta. (Kokkonen, 2010, s. 51.) Huomion siirtäminen tilanteen positiivisiin puoliin kuvaa Grossin (1998) mukaan kuitenkin kognitiivista muutosta, koska muutos kohdistuu ajattelutapaan eikä ulkoiseen tekijään.

Gross (1998) kuvaa kognitiivista muutosta ajattelutavan muutoksena. Tämä prosessimallin neljäs vaihe tarkoittaa ihmisen kykyä uudelleenarvioida kohdattu tilanne ja siihen liittyvä tulkinta (Gross, 1998, s. 225) tai tilanteen merkitsevyys (Gross, 2014, s. 10). Kognitiivisen muutoksen hyödyntäminen korostuu silloin kun tilanteen ulkoisia tekijöitä ei voida muokata tai ennakoita. Jos ihmistä esimerkiksi harmittaa, että yhteydenpito lapsuudenystävään on jäänyt, voi olla helppo ajatella, että ystävää ei enää kiinnosta yhteydenpito. Tämän ajatusmallin sijaan hän voisi ajatella, että lapsuudenystävä olisi kyllä kiinnostunut pitämään yhteyttä, mutta elää kiireisiä ruuhkavuosia, minkä vuoksi yhteydenpito on hetkellisesti jäänyt. Konkreettinen keino kognitiivisesta muutoksesta voisi Kokkonen (2010, s. 37) mukaan olla myös esimerkiksi oman tilanteen vertaaminen muihin. Kognitiivinen muutos vaatii kuitenkin muiden tunnetaitojen osaamista. Nummenmaa (2010, s. 146–147) esittääkin, että tunteiden tiedostaminen on edellytys kognitiiviselle muutokselle. Ajatuksiin keskittymisessä on kuitenkin myös haasteensa; jos ajatukset ja käyttäytyminen toistavat samaa kaavaa pitkään ja aihe palautuu toistuvasti mieleen, voidaan puhua liiallisesta mietiskelystä (engl. *ruminatio*) (Donaldson & Lam, 2004, s. 1309), jota Kokkonen (2010, s. 54) nimittää suomen kielellä ”märehtimiseksi”. Märehtiminen heikentää yksilön hyvinvointia (Kokkonen, 2010, s. 54).

Tilannesidonnaisten keinojen lisäksi tunnesäätelyä voi tapahtua välittömästi tunteen syntymisen jälkeen. Tunnesäätelyn prosessimalli kuvaa näitä keinoja reaktiosidonnaisiksi. Näitä keinoja tulee käyttää, jos tunnetila on jo niin voimakas, ettei edellä mainitut tilannesidonnaiset keinot enää tehoa. Reaktiosidonnaiset keinot viittaavat tunteen fyysisten, kokemuksellisten ja käytöksellisten vaikutusten muokkaamiseen (Gross & Thompson, 2007, s. 15). Niillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi syntyneen tunnekokemuksen tai sen aiheuttaman reaktion voimistamista tai heikentämistä sekä sen pitkittämistä tai lyhentämistä (Gross, 1998, s. 225). Tämä voi näyttäytyä esimerkiksi yrityksellä piilottaa tunteensa tai tunnekokemuksensa, jos yksilö ajattelee sen olevan tilanteeseen epäsopeva (Gross & Thompson, 2007, s. 22). Myös erilaiset hengitysharjoitukset ja päihteet voivat toimia tunnetilan lieventäjinä (Gross, 2014, s. 10).

Tunnesäätelyn keinoja voidaan jaotella yllä mainitun teorian lisäksi monilla eri tavoilla. Tunnesäätelyn keinot voidaan jakaa myös esimerkiksi tiedollisiin tai toiminnallisiin keinoihin (Kokkonen, 2010, s. 51; Webb ym., 2012, s. 776). Tiedollisilla keinoilla Kokkonen (2017) tarkoittaa ajatusten ja mielikuvien avulla tapahtuvaa tunteisiin vaikuttamista. Konkreettisia keinoja voivat olla esimerkiksi tarkkaavaisuuden muutos ja huomion kiinnittäminen itselle mieleisiin asioihin sekä tapahtuman merkityksen muuttaminen ajatusten avulla. (Kokkonen, 2017, s. 56–62.) Nämä keinot ovat osaltaan päällekkäisiä Grossin

(1998) teorian kanssa, mutta luokittelu on tehty eri tavoin. Toiminnallisiksi keinoiksi Kokkonen (2017, s. 62–63) nimeää esimerkiksi haastavasta tilanteesta poistumisen tai itselle miellyttäviin tapahtumiin osallistumisen. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että tunnesäätelyä voi tapahtua tiedostamatta (Gross, 2014, s. 6–7; Kokkonen, 2010, s. 49; Nummenmaa, 2010, s. 146–149). Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen valitsee lähes automaattisesti vaihtoehdon, joka tuottaa hänelle vähemmän haastavia tunteita.

Valinta lukuisien tunnesäätelyn keinojen väliltä ei aina kuitenkaan ole yksinkertaista. Sen vuoksi Gross ja Thompson (2007) esittävät, ettei tunnesäätelyn keinoa tai prosessia voida luokitella automaattisesti hyväksi tai huonoksi. Tunnesäätely on hyvin kontekstisidonnaista ja sen tulisiakin palvella kyseistä tilannetta. Toisaalta useiden keinojen harjoittelu on koettu hyödylliseksi ja merkitykselliseksi (Quoidbach, Berry, Hansenne & Mikolajczak, 2010). Webbin ym. (2012) meta-analyysi tutki Grossin (1998) prosessimallin keinojen tehokkuutta. Meta-analyysi koostui 190 tutkimuksen tarkastelusta, jotka käsittelivät prosessimallin kolmea viimeistä vaihetta, eli tarkkaavaisuuden siirtoa, kognitiivista muutosta sekä reaktiosidonnaisia keinoja. Tutkimustulosten mukaan näistä tehokkaimpia tunnesäätelyn keinoja ovat tunteen uudelleen arviointi, tilanteen tarkastelu laajemmasta perspektiivistä sekä aktiivinen ajatusten suuntaaminen häiriötekijään. (Webb ym., 2012.)

2.4 Lapsen tunnesäätelyn kehittyminen

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään lapsen tunnesäätelyn kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä neljän osa-alueen kautta. Näitä osa-alueita ovat koulun ja opettajien emotionaalinen kasvatus, vanhempien ja ympäristön tuki, lapsen neurologinen kehitys sekä lapsen temperamentti. Teoreettinen katsaus keskittyy erityisesti koulun ja opettajan tarjoamaan kasvatukseen tutkielman viitekehyksen vuoksi.

Koulun ja opettajien emotionaalinen kasvatus

Lapset oppivat tunnetaitoja ja tunnesäätelyä vuorovaikutussuhteissa. Lapsen kotioiloissa ja vanhempien kanssa tapahtuva oppiminen ei kuitenkaan kehitä lapsen tunnesäätelytaitoja riittävästi useasta syystä johtuen. Yhtäältä oppilaat viettävät koulussa suuren osan ajastaan arkipäivisin ja toisaalta tulee huomioda, ettei kaikilla vanhemmilla ole riittäviä valmiuksia opettaa tunnesäätelyä lapsilleen. Tällaisessa tapauksessa opettajan merkitys tunnekasvattajana korostuu erityisesti (Talib, 2002, s. 66). Jokaisella opettajalla on kasvatusturvastuu oppilaasta ja opetussuunnitelma velvoittaa opettamaan tunnetaitoja

(POPS, 2014). Opettajien rooli oppilaiden oppimisesta ja sosioemotionaalisesta hyvinvoinnista on siis keskeinen (Flook ym., 2013, s. 1). Tämän vuoksi opettajien olisi tärkeä tiedostaa joitakin lähtökohtia toiminnalleen.

Opettajan toiminnan lähtökohtana toimii opetussuunnitelman tavoitteiden noudattaminen. Opetussuunnitelman mukaan tunnetaitoja tulisi harjoitella sekä alkuopetuksessa että vuosiluokilla 3–6 osana oppiainekohtaisia ja laaja-alaisia tavoitteita. Oppiainekohtaiset tavoitteet edellyttävät tunnekasvatuksen tukemista osana ympäristöopin, liikunnan ja uskonnon opetusta. (POPS, 2014, s. 132–135, 148, 240, 250.) Oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista ”Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun” sekä ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” sisältävät tunnekasvatuksellisia tavoitteita (POPS, 2014, s. 21–22).

Turvallinen ja luotettava ilmapiiri luokassa on perusedellytys kaikelle oppimiselle. Tunnesäätely ei ole tästä poikkeus, vaan myös tunnetaitojen harjoittelu vaatii luottamusta ja turvallisuutta opettajalta sekä luokan ilmapiiriltä. Vastavuoroisesti emotionaalisten taitojen harjoittelu kehittää myös luokkailmastoa. Asioiden välillä vallitsee siis vuorovaikutteinen ja toisiaan tukeva suhde. (Jennings, 2014, s. 734.) Myös Fried (2011) korostaa luokan ilmapiirin merkitystä osana oppimista ja tunnekasvatusta. Hänen mukaansa koulu- ja luokkaympäristöt pitäisi olla rakennettu niin, että siellä mahdollistuu yhteenkuuluvuuden tunne, ilmaisu sekä opettajan autonomia. Nämä kaikki edistävät tunnesäätelyn kehittymistä terveellisellä tavalla. (Fried, 2011, s. 120–121.) Turvallisen ilmapiirin lisäksi on siis tärkeää, että oppimisympäristö tukee tunnesäätelyn harjoittelua ja oppimista.

Turvallisen luokkailmapiirin luomisen lisäksi opettajalla on useita erilaisia rooleja oppilaiden tunnesäätelyn tukijana. He toimivat mallina, koska oppilaat havainnoivat opettajan toimintaa jatkuvasti. Samalla oppilaat näkevät, kuinka opettaja käyttäytyy erilaisissa tilanteissa ja reagoi esimerkiksi muutokseen tai turhautumiseen. (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013, s. 63.) Myös Webster-Stratton (1999, s. 288) korostaa, että opettajan tavalla puhua tunteista tai reagoida oppilaiden negatiivisiin tapoihin ilmaista tunteita, on yhteys oppilaiden tunnesäätelyn taitoon.

Opettajan mallintamisen ja oppilaiden tunnesäätelyn keinojen yhteyttä on tutkittu. Friedin ja Chapmanin (2012) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden käyttämiä tunnesäätelyn keinoja sekä opettajan mallintamista. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat 11–15-vuotiaita koululaisia ($N = 212$) Australiassa. Tutkimustulosten mukaan opet-

tajan mallintaminen ja tunteiden sanoittaminen toimivat tehokkaina tunnesäätelyn keinoina. Tunnesäätelyn tilanteet tapahtuivat usein spontaanisti eteen tulevilla tilanteilla osana kouluarkea. (Fried & Chapman, 2012, s. 309.)

Zinsser, Denham, Curby ja Shewark (2015) puolestaan tutkivat yhdysvaltalaisen esi-kouluopettajien ($N = 32$) tapaa säädellä tunteitaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin kuu-kauden mittaisella havainnoinnilla, jonka pohjalta heidät voitiin jakaa oppilaalle kohtuullisesti ja paljon emotionaalista tukea antaviin opettajiin. Ennen tätä opettajat saivat tunnetaitokoulutusta. Lisäksi opettajat osallistuivat 2–8 henkilön ryhmäkeskusteluihin, joiden tarkoituksena oli mahdollistaa syvempi ymmärrys opettajien toiminnasta ja verrata ryhmiä. Tutkimustulokset osoittivat, että korkean emotionaalisen tuen opettajat säätelivät omia tunteitaan niillä tavoilla, joita toivoivat myös oppilaiden käyttävän ja näin tiedostivat toimivansa mallina. Kohtalaista tukea tarjoavat opettajat puolestaan piilottivat usein negatiiviset tunteensa. (Zinsser ym., 2015.)

Mallintamisen lisäksi opettajan oma emotionaalinen kompetenssi vaikuttaa hänen kykynsä tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Tämä tarkoittaa taitoa tunnistaa oppilaan tunteita ja niiden takana olevia syitä. Jos opettaja tietää esimerkiksi, että oppilaalla on vaikeuksia kotona ja tämä näkyy koulussa erilaisina haasteina, kompetentti opettaja voi rangaistusten sijaan auttaa oppilasta kehittämään itsesäätelyään. (Jennings, 2014, s. 734.) Myös Talib (2002, s. 58) korostaa, että opettajalle tärkeitä tunnetaitoja ovat tunteiden tunnistaminen ja hallinta. Lisäksi Gross ja Jacobs (2014, s. 188–189) esittävät, että jokaisesta koulutuksellisesta tilanteesta voidaan löytää mahdollisuus harjoitella tunnesäätelyä, vaikka tilanne vaikuttaisikin arkipäiväiseltä. Tunnetaidoiltaan kompetentti opettaja voi nähdä tällaiset tilanteet mahdollisuuksina kehittää oppilaan tunnesäätelyä (Jennings, 2014, s. 734).

Myös empatiataito on osa opettajan emotionaalista kompetenssia. Shen & Zhang (2012) tutkivat 2074 nuorta ja 54 opettajaa Kiinassa. Tutkimus keskittyi tutkimaan opettajan empatian, temperamentin ja tunnesäätelyn yhteyttä. Tutkimukseen osallistuneet vastasivat kyselylomakkeeseen, joka mittasi edellä mainittuja asioita. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajan empatiakyvyllä on yhteys oppilaan tunnesäätelyn kehittymiseen. (Shen & Zhang, 2012, s. 114.) Empatiakyvyn lisäksi oppilaiden kokemus turvallisesta ja kannustavasta opettajasta edesauttaakin heidän kykyään säädellä tunteita (Fried, 2011, s. 21).

Turvallinen ja luottava kiintymyssuhde opettajan ja oppilaan välillä on myös tutkitusti yhteydessä oppilaan tunnistamiin tunnesäätelyn strategioihin (Colle & Del Giudice, 2011).

Colle ja Del Giudice (2011) tutkivat 7-vuotiaiden koululaisten ja opettajan välisen kiintymyssuhteen vaikutuksia oppilaan uskomuksiin tunnesäätelyn tehokkuudesta ja sen keinoista. Tutkimus toteutettiin Italiassa ja siihen osallistui 122 oppilasta. Oppilaiden kykyä nimetä tunnesäätelyn keinoja tutkittiin erilaisia ilmeitä kuvaavien valokuvien avulla. Tulokset osoittivat, että oppilaat, joilla oli turvallinen kiintymyssuhde opettajaan, mainitsivat enemmän tunteeseen sitoutumiseen liittyviä kognitiivisia menetelmiä kuin matalan kiintymyssuhteen oppilaat. Tällainen ajattelutavan muutos on esimerkiksi tilanteen ja tunteen uudelleenarviointi. Sen sijaan matalan kiintymyssuhteen oppilaat nimesivät enemmän käytökseen liittyviä tapoja säädellä tunteita. (Colle & Del Giudice, 2011.) Voidaankin ajatella, että oppilaan ja opettajan turvallinen kiintymyssuhde edesauttaa kognitiivisten tunnesäätelyn taitojen käyttämistä. Samansuuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet myös Kostøl ja Cameron (2020). Heidän mukaansa opettajan ja oppilaan välinen suhde ja oppilaantuntemus vaikuttavat opettajan käyttämään tunnesäätelyn keinoon (Kostøl & Cameron, 2020). Toisaalta kognitiivisen muutoksen korostumista voidaan pitää mielenkiintoisena, koska ajattelutavan muutosta vaativat tunnesäätelyn strategiat nähdään usein haastavimpina (Gross & Jacobs, 2014, s. 190).

Kuten edellä on jo esitelty, luokkatilanteissa tapahtuvaa tunnesäätelyä tapahtuu eri tavoin. Kun tunnesäätelyä harjoitellaan ja opitaan yhdessä, voidaan puhua kanssasäätelystä (engl. *co-regulation*). Tämä tarkoittaa tapahtumaa, jossa pystyvämpi tukee heikomman tunnesäätelyn kehittymistä. Yleensä siis aikuinen auttaa lasta tai nuorta. (Järvenoja, 2010, s. 36.) Kanssasäätelyn tarkoituksena onkin kehittää tunnesäätelyä vuorovaikutuksen kautta (Kostøl & Cameron, 2020). Yhtä lailla Gross (2014, s. 6) jakaa tunnesäätelyn sisäiseen ja ulkoiseen säätelyyn. Opettaja voi esimerkiksi pyrkiä vaikuttamaan oppilaan tunteisiin rauhoittamalla häntä (Gross & Jacobs, 2014, s. 185). Samalla tavalla myös oppilaat voivat säädellä omia tai toisten oppilaiden tunteita (Fried, 2011, s. 118). Gross (2014, s. 6) kuitenkin täsmentää, etteivät sisäinen ja ulkoinen tunnesäätely ole toisiaan poissulkevia, vaan ne voivat tapahtua samaan aikaan. Ihminen voi siis säädellä omia tunteitaan pyrkiessään säätelmään toisen tunteita. Seuraavaksi esitellään muutamia tutkimuksia opettajan ja oppilaiden välisestä kanssasäätelystä päiväkodissa sekä koulussa.

Silkenbeumer, Schiller ja Kärtner (2018) tutkivat päiväkotikäisiä, 4–6-vuotiaita, lapsia ($N = 28$) ja heidän opettajiaan ($N = 9$) sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kanssasäätelyn keinoja opettajat käyttävät, ja millä perustein he valitsevat tunnesäätelyn keinon. Lisäksi tutkijat halusivat selvittää kanssasäätelyn vaikutuksia lapsen itsesäätelyyn. Aineisto kerättiin videohavainnoinnilla

ja opettajien haastatteluilla. Tulokset osoittivat, että lapsen ikä ja opettajan näkemys lapsen tunnesäätelyn taitotasosta vaikuttivat opettajan tapaan säädellä oppilaan tunteita. Kanssasäätelyä tapahtui enemmän vanhempien lasten kanssa. (Silkenbeumer ym., 2018.) Opettajan valinta perustui siis hänen oppilaantuntemukseensa.

Silkenbeumer ym. (2018) tarkastelivat myös opettajien käyttämiä tunnesäätelyn tukemisen keinoja eri tilanteissa. Ryhmien välinen tarkastelu osoitti, että opettajat käyttivät enemmän kognitiivista muutosta ja ajattelutapaa tukevia keinoja tunnesäätelytaidoiltaan taitavien lasten kanssa. Kaiken kaikkiaan esikouluopettajat käyttivät enemmän esimerkiksi tarkkaavaisuuden siirtoa toiseen asiaan, kuin huomion siirtämistä stressaavan tilanteen tunteisiin tai sen positiivisiin vaikutuksiin. Tutkimuksen mukaan oppilaan kanssa tapahtuva säätely, joka ei ole suoraan yhteydessä tunteisiin vaan ohjaa niitä enemmänkin tilanteesta pois, voi auttaa oppilasta säätelämään tunnetta tietyssä tilanteessa. On kuitenkin huomioitava, että tämä saattaa auttaa oppilasta selviämään vain yksittäisestä tilanteesta. Pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna tällainen reagoititapa ja tukeminen ei kuitenkaan välttämättä kehitä oppilaan tunnesäätelyä ja hänen omaa tietoisuutta tunteistaan. (Silkenbeumer ym., 2018.) Lapsen huomio voidaan siis siirtää hetkeksi pois ja oppilaan olo helpottuu, mutta vastavuoroisesti toiminta ei kuitenkaan kehitä oppilaan omia tunnesäätelytaitoja.

Myös Kostøl ja Cameron (2020) ovat tutkineet opettajien keinoja tukea oppilaan tunnesäätelyä. Tutkimus koostui 13 ensimmäisen luokan opettajan videohavainnoinnista ja haastatteluista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien tapoja kanssasäädellä oppilaiden tunteita haastavissa koulutilanteissa. Opettajat käyttivät laajasti erilaisia keinoja, kuten rauhoittumista, sanallistamista ja oppilaan fyysistä siirtämistä. Tutkimus osoitti myös, että osa opettajista alisääteli tunteitaan pitääkseen ammattimaisen etäisyyden oppilaaseen. Opettajat eivät siis välttämättä näyttäneet todellisia tunteitaan. (Kostøl & Cameron, 2020.) Myös muissa tutkimuksissa opettajien on todettu käyttävän ”maskia” ja piilottavan todelliset tunteensa (ks. esim. Silkenbeumer, 2018; Zinsser ym., 2015).

Espanjassa tehdyssä tutkimuksessa Perez-Escoda ym. (2012) tutkivat 9–12-vuotiaiden oppilaiden emotionaalisen kompetenssin kehittymistä opettajan pitämien tunneaiheisten opetustuokioiden avulla. Harjoitustuokiot kestivät kerrallaan yhden oppitunnin ja niitä pidettiin 20 viikon ajan. Tutkimuksessa hyödynnettiin Bar-Onin (2006) tunneälyosamäärää kuvaavaa mittaria, joka oli sovellettu 9–12-vuotiaille oppilaille sopivaksi. Tutkimustulosten mukaan oppilaissa oli tapahtunut positiivista kehitystä tunnesäätelyn osalta ensimmäisiä ja jälkimmäisiä mittaustuloksia verratessa. Pidetyt opetustuokiot vaikuttivat posi-

tiivisesti myös muilla tutkimuksessa tutkittujen emotionaalisen kompetenssin osa-alueilla. Tutkimustulosten mukaan jokaviikkoisella harjoitustuokiolla oli jo siis vaikutusta oppilaiden tunnesäätelyn kehittymiseen. (Perez-Escoda ym., 2012.)

Yalen yliopiston tutkimuksessa Torrente, Nathanson, Rivers ja Brackett (2015) tutkivat RULER-ohjelman vaikutuksia luokan ilmapiiriin laatuun ja sitä kautta oppilaiden tunnetaitoihin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 155 luokkaa, joissa oli yhteensä 3824 oppilasta. RULER-ohjelma perustuu opettajien ja koulun henkilökunnan kouluttamiseen, jotta oppimisympäristöstä saataisiin järjestäytyneesti tunnetaitoja tukeva sekä emotionaalisesti kannustava. Myös oppilaat ja opiskelijat harjoittelivat tunteiden tunnistamista, ilmaisua ja tunnesäätelyä erilaisten oppimistehtävien avulla. Tutkimustuloksia kerättiin videohavainnoinnilla. Ulkopuoliset henkilöt koodasivat videoiden sisällöt analyysia varten. Tutkimustulokset osoittivat, että vuoden mittainen tietoinen opettajien kouluttaminen sekä oppilaille suunnatut harjoitukset olivat positiivisesti yhteydessä luokan tunneilmapiirin kehittymiseen ja emotionaaliseen tukeen. Vahvistamalla luokan tunneilmapiiriä ja opettajan lämpimällä suhteella oppilaisiin voidaan vaikuttaa luokan järjestykseen ja toimintaan, joka osaltaan johtaa myös oppimista tukevaan luokkailmapiiriin. (Torrente ym., 2015.) Tutkimustulokset olivat yhdenmukaisia Perez-Escodan ym. (2012) Espanjassa suoritetun tutkimuksen kanssa. Suunnitelmallisella tunnetaitojen opettamisella oli merkitystä oppilaiden tunnesäätelyn kehitykseen.

Toisenlaisen lähestymistavan tunnesäätelyn kehittymisen vaikuttamiseen ovat nostaneet esille esimerkiksi Bannirchelvam, Bell ja Costello (2017), Huppert ja Johnson (2010) sekä Broderick ja Metz (2009). He kaikki tutkivat tietoisien läsnäolon ja tunnesäätelyn kehittymisen yhteyttä. Tietoisien läsnäolon menetelmän avulla pyritään tulemaan tietoiseksi tunteista, havainnoimaan sekä säätämään niitä. Bannirchelvam ym. (2017) tutkivat Australiassa tietoisien läsnäolon yhteyttä tunnesäätelyn kehittymiseen 7–11-vuotiailla oppilailta. Tutkimus toteutettiin tietoisien läsnäolon harjoitteluun keskittyvillä tunneilla, joita pidettiin yksi oppitunti viikossa kuuden viikon ajan. Pilottijakson jälkeen samanlaisia kuuden viikon jaksoja toteutettiin lisää. Tunneilla tehtävät harjoitukset sisälsivät esimerkiksi meditaatioharjoituksia, joissa keskityttiin hengitykseen, oman kehon tuntemuksiin sekä ärsykkeiden huomioimiseen. Jokainen oppitunti sisälsi edellä mainittujen aktiviteettien lisäksi myös keskustelua ja tarinoita. Tutkimustulokset osoittivat kehittymistä tunnesäätelyssä. Myös oppilaat kokivat harjoitukset pääsääntöisesti hyödyllisiksi ja mieleisiksi. (Bannirchelvam ym., 2017, s. 306.)

Huppertin ja Johnsonin (2010) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tietoisien läsnäolon vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin. Interventiolla saatiin lupaavia tuloksia tunnesäätelyn

kehittymisestä. Samanlaisiin tutkimustuloksiin päätyivät myös Broderick ja Metz (2009) tutkiessaan tietoisien läsnäolon hyödyntämistä osana tunnetaitojen oppimista. Myös heidän tutkimuksessaan oppilaiden tunnesäätelytaidot kehittyivät. (Broderick ja Metz, 2009.) Heidän tutkimuksessaan oppilaat olivat jo lukioikäisiä, mutta tietoisien läsnäolon voidaan ajatella vaikuttavan positiivisesti myös tunnesäätelyn kehittymiseen alakoululaisilla.

Tunnesäätelyn harjoittelulla ja opettamisella on hyötyjä myös opettajalle. Friedin (2011, s. 122) mukaan oppilaisiin kohdistuvien hyötyjen lisäksi tunnesäätelyn opettaminen voi kehittää myös opettajan omaa taitoa säädellä tunteita. Lisäksi tunnetaitoja tukevan luokkailmapiiirin voidaan katsoa olevan yhteydessä opettajan työhön, koska se lisää opettamisesta nauttimista, pystyvyyden tunnetta ja sitoutumista työhön ja samalla ehkäisee opettajaa työuupumukselta (Jennings, 2014, s. 734).

Vanhempien kasvatus ja ympäristön tuki

Toisena tunnesäätelytaidon kehittymiseen vaikuttavana tekijänä voidaan pitää lapsen vanhemmiltaan ja lähiympäristöltään saamaa tukea. Tutkimusten mukaan kasvatuksella on yhteys tunnesäätelyn kehittymiseen (Keltikangas-Järvinen, 2000, s. 165–167; Webster-Stratton 1999, s. 286). Yhtä lailla Kokkonen (2010) korostaa, että jokainen vanhempi voi pyrkiä kehittämään lapsensa tunnesäätelyn taitoja. Tämä vaatii kuitenkin usein sen, että lapsen vanhemmat pitävät tunteiden säätelyä tärkeänä taitona. (Kokkonen, 2010, s. 44–45.)

Vanhemmat voivat tukea lapsen tunnesäätelyn kehittymistä esimerkiksi sanoittamisen kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuinen sanoittaa ääneen lapsen tunteita jo ennen kuin lapsi itse pystyy niitä erittelemään. Sanoittamisen tarkoituksena on auttaa lasta jäsentämään tunteitaan sekä huomaamaan niiden syitä. (Puolimatka, 2000, s. 70–71.) Sanoittamisen lisäksi vanhemmat voivat auttaa myös muilla tavoin. Morris ym. (2007) näkevät, että lapsen tunnesäätelyyn vaikuttaa kolme tekijää. Ensiksi lapset oppivat tarkkailemalla ja mallintamalla vanhempiaan. Toiseksi kotona tapahtuvaan harjoitteluun ja tunteiden hallintaan vaikuttavat vanhempien oma tunnesäätely sekä käytös. Kolmanneksi perheen tunneilmasto ja vanhemmuustyyli vaikuttavat tunnesäätelyyn. (Morris ym., 2007, s. 362.)

Tutkimusten mukaan vanhempien johdonmukaisuus ja kannustus ovat tärkeä osa lapsen tunnesäätelyn harjoittelua. Jos lapsi on tottunut saamaan tukea tunnesäätelyssä ja sen oppimisessa, voi se auttaa lasta valitsemaan erilaisiin tilanteisiin sopivia strategioita. (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009, s. 326–327.) Myös Gross (1998) näkee,

että tunnesäätelyn prosessimallin tilannesidonnaisista keinoista osa sopii myös vanhemman ja lapsen kanssa yhdessä harjoiteltavaksi. Lapsi voi oppia esimerkiksi tarkkaavaisuuden siirtoa vanhemman tukiessa ja auttaessa. (Gross, 1998, s. 225.) Ylipäänsä aikuisella onkin usein päärooli lapsen tunnesäätelyn harjoittelussa. Aikuisen rooli ja merkitys kuitenkin vähenevät jo lapsen mennessä kouluun. (Laine, 2005, s. 68.)

Tunnesäätelyn harjoittelu vanhempien kanssa ei kuitenkaan ole ongelmaton. Vanhempien heikot tunnetaidot voivat poistaa lapselta mahdollisuuksia tunnistaa ja säädellä tunteita. Samalla vanhempi saattaa kieltää tai sivuuttaa lapsensa tunteet täysin. (Kokkonen (2010) kutsuukin tällaista vanhemman käytöstä emotionaaliseksi kaltoinkohteluksi. Tällä hän tarkoittaa, ettei lapsi saa kotoaan mallia säädellä tunteitaan, jolloin hänen tunnesäätelyn keinojen kehittymistä ei tueta. (Kokkonen, 2010, s. 91.) Siksi opettajan tai toisen aikuisen merkitys tunnesäätelyn kehittymisen tukijana voi korostua.

Neurologinen kehitys

Edellä käsitelty tunnesäätelyn kehittymiseen vaikuttavat osa-alueet ovat tekijöitä, joihin voidaan vaikuttaa ulkoapäin. Tunnesäätelyn kehittymistä tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeä ymmärtää, että se koostuu myös asioista, joihin ihminen ei voi itse vaikuttaa. Ihmisen hermosto antaa tunnesäätelyn kehittymiselle tietyt reunaehdot, joihin yksilö ei itse kykene vaikuttamaan.

Tunnesäätely ja aivojen kehittyminen liittyvät tiiviisti yhteen. Ihmisen fyysinen toiminta perustuu aivoista raajoihin kulkeviin hermoyhteyksiin, jotka vahvistuvat erilaisia motorisia liikkeitä harjoiteltaessa. Samalla tavalla hermoyhteydet vahvistuvat myös lapsen aivoissa hänen harjoittellessaan tunnetaitoja. (Kokkonen, 2010, s. 73.) Ihmisen aivot kehittyvät ja muuttuvat ensimmäisen 25 elinvuoden aikana. Lapsen ja nuoren aivot eroavat siis aikuisen aivoista, eivätkä siksi toimi samalla tavalla. (Carlson & Vuontela, 2016, s. 18.) On myös huomioitava, että ihmisen primääriset aivokuorialueet kehittyvät muita aivoalueita nopeammin. Tämän vuoksi näkö-, tunto- ja kuuloaisti kehittyvät varhaisemmassa vaiheessa kuin esimerkiksi muisti, tunteiden säätely sekä tarkkaavaisuus, jotka sijaitsevat otsalohkojen etuosassa sekä ohimolohkoilla. (Carlson & Vuontela, 2016, s. 18.) Tarkemmin ottaen aivojen etuotsalohkon etuosia peittää prefrontaalinen aivokuori, joka vaikuttaa tunteiden säätelyyn eniten, koska se säätelee myös manteliumakkeen toimintaa. Manteliumake vastaanottaa sosiaalisia ja emotionaalisia ärsykeitä sekä pyrkii välittämään niistä tietoa eteenpäin kehoon. Lisäksi geenit ja välittäjäaineet vaikuttavat tunteiden säätelyyn. (Kokkonen, 2010, s. 73, 76.)

Tunnesäätelyn kehittymisen ja hermoyhteyksien vahvistamisen vuoksi lapsen on kuitenkin tärkeä harjoitella tunnesäätelyä jo pienestä pitäen. Colen ym. (1994) mukaan lapsen tulisi oppia ja harjoitella seitsemän ensimmäisen ikävuoden aikana vaaran tunnistamista, pelon ja ahdistuksen kanssa selviämistä, muihin ihmisiin sitoutumista sekä yksin olemista. Kaikki nämä tehtävät vaativat tunnesäätelyä. (Cole ym., 1994, s. 76.)

Temperamentti

Neljäntenä tunnesäätelyn kehittymiseen vaikuttavana osa-alueena käsitellään temperamenttia. Ihmisen temperamentti määrittää hänen tapaansa reagoida erilaisiin tilanteisiin. Tämän vuoksi eri ihmiset voivat käyttäytyä hyvinkin eri tavoin samankaltaisissa tilanteissa. (Bates, 1989, s. 3.) Temperamentista johtuvia tunnesäätelyyn vaikuttavia eroavaisuuksia ilmenee jo vauvoilla ja pienillä lapsilla. Erot lasten tunteiden säätelyssä ovat yksilöllisiä ja osa vauvoista onkin jo pienestä pitäen itkuisempia kuin toiset (Webster-Stratton. 1999, s. 286).

Yhtä lailla Keltikangas-Järvinen (2000, s. 165–167) korostaa temperamentin vaikutusta lapsen tunnesäätelyn kehittymiseen. Hänen mukaansa emotionaalisen säätelyn voidaan ajatella olevan yksi temperamenttipiirre, johon kuuluu tunteiden ilmaisemisen intensiivisyys (Keltikangas-Järvinen, 2008, s. 124). Vaikuttaakin siltä, että ihmiset saattavat haakeutua kokemaan myönteisiä tai kielteisiä tunteita temperamenttinsa vuoksi (Kokkonen, 2010, s. 77).

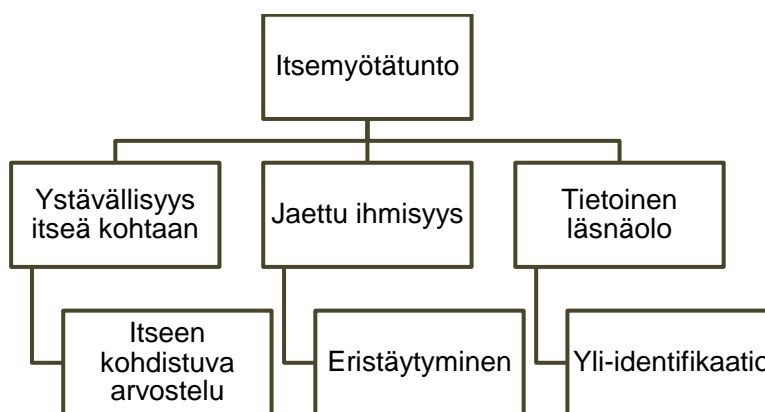
3 Itsemyötätunto

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toinen pääkäsite, itsemyötätunto. Itsemyötätunnon juuret tulevat alun perin itäisestä buddhalaisuudesta, mutta itsemyötätuntoa ja sen lähi-käsitteitä ovat tutkineet myös länsimaalaiset psykologit. Yleisesti ottaen psyykkisen hyvinvoinnin mittaaminen ja tarkastelu ovat muuttuneet vuosien myötä. Itsetunnon mittaa-misen lisäksi itsemyötätunnon tarkastelu on lisääntynyt keinona mitata ihmisen psyyk-kistä hyvinvointia. (Neff, 2003a, s. 85.) Ensimmäisessä alaluvussa määritellään itse-myötätunnon osa-alueet. Tämän jälkeen kootaan itsemyötätunnosta tehtyä aiempaa tut-kimusta sekä sen hyötyjä opettajalle. Viimeisessä alaluvussa käsitellään tunnesäätelyn ja itsemyötätunnon välisten yhteyksien aiempaa tutkimusta.

3.1 Itsemyötätunnon osa-alueet

Jokainen ihminen kohtaa elämänsä aikana vastoinkäymisiä ja haastavia tilanteita sekä tekee virheitä. Yksilöt reagoivat epäonnistuessaan itseensä eri tavoin. Samalla kun joku toinen vain nauraa virheelleen, on se toiselle suuri häpeän aihe. Tätä ilmiötä voidaan tarkastella esimerkiksi itsemyötätunnon näkökulmasta, jota yhdysvaltalainen Kristin Neff (2003a) kuvaa taitona kohdella itseään ei-tuomitsevasti. Englannin kielessä itsemyötä-tunnosta käytetään sanaa *self-compassion*. Suomessa vakiintunut termi sanalle on itse-myötätunto, eli myötätunto itseä kohtaan. Itsemyötätunto-käsitteellä voidaan kuvata ih-misen taitoa kohdella itseään ystävällisesti ja rakentavasti myös epäonnistumisen het-killä (Neff, 2003a, s. 86). Ahlvik ja Paakkanen (2017, s. 152) jatkavat määritelmää ku-vaamalla itsemyötätuntoa tapana kohdella itseään kuin hyvää ystäväänsä. Tämä tarkoit-taa, että epäonnistuessaan ihminen ajattelee esimerkiksi, että kaikki ihmiset tekevät jos-kus virheitä. Näin ollen itsemyötätunto hyödyttää yksilöä vaikeissakin tilanteissa. Tutki-musten mukaan ihmiset kohtelevat muita ihmisiä myötätuntoisemmin kuin itseään (Neff, 2003a, s. 87).

Neff (2003a) esitteli itsemyötätunnon ensimmäisen kerran vuonna 2003. Neffin (2003a) mukaan itsemyötätunto voidaan jakaa kuuteen osa-alueeseen, jolloin ne muodostavat kolme vastinparia (Kuvio 2). Vastinparien positiivisia osa-alueita ovat ystävällisyys itseä kohtaan, jaettu ihmisyyys ja tietoinen läsnäolo (engl. *mindfulness*). Ystävällisyys itseä kohtaan -osa-alueen vastinpari on itseen kohdistuva arvostelu, yhteisen ihmisyyden vas-tinpari on eristäytyminen ja tietoisien läsnäolon vastinpari on yli-identifikaatio. (Neff, 2003a, s. 89.) Osa-alueet ovat myös yhteydessä toisiinsa ja tukevat toisiaan.



Kuvio 2. Itsemyötätunnon osa-alueet (Neff, 2003a).

Ystävällisyydellä itseään kohtaan tarkoitetaan yksilön taitoa kohdata itsensä epäonnistuksessaan tuomitsemisen ja itsekritiikin sijaan ystävällisesti ja ymmärtävästi (Neff, 2003a, s. 89). Ystävällisyys itseä kohtaan -osa-alueen vastinparina Neff (2003a) kuvaa itseen kohdistuvaa arvostelua. Tällä hän tarkoittaa sitä, ettei yksilö hyväksy itseään epätäydellisenä ja erehtyväisenä (Neff, 2011, s. 4). Itsemyötätuntoa tarvitaan myös itsestä riippumattomien asioiden kohtaamisessa. Hankalissa elämäntilanteissa itsemyötätuntoinen ihminen voi kohdella itseään rauhoittavasti ja lempeästi sen sijaan, että pyrkisi väkivallalla selviämään hymyillen jokaisesta tilanteesta (Neff, 2011, s. 4). Samalla tavalla kuin ihminen voi olla myötätuntoinen ja ystävällinen toisen ihmisen surua kohtaan, voi hän kohdata myös oman surunsa osana elämää.

Jaetulla ihmisyydellä Neff (2003a) tarkoittaa, että koetut tunteet ja tapahtumat ovat osa ihmisyyttä ja ne tulisi nähdä ihmisiä yhdistävänä eikä erottavana tekijänä. Edellä kuvattu ystävällisyys itseä kohtaan ja jaettu ihmisyyys voidaankin nähdä toisiaan tehostavina tekijöinä. Jaetun ihmisyyden vastinpari on eristäytyminen. Epäonnistumisen näkeminen osana ihmisyyttä suojaa ihmistä eristäytymiseltä. (Neff 2003a, s. 89–90.) Erilaiset tapahtumat ja niistä aiheutuvat negatiiviset tunteet ovat kuitenkin osa ihmisyyttä ja Ahlvik ja Paakkanen (2017, s. 153) kuvaavatkin häpeää ja turhautumista tavallisina virheistä aiheutuvina tunteina, jotka kuuluvat jokaisen elämään.

Viimeinen osa-alue, tietoinen läsnäolo, viittaa yksilön kykyyn säilyttää negatiiviset tunteet ja kivut osana elämäänsä antamatta niille liian suurta valtaa. Tietoisesta läsnäolosta voidaan ajatella toimivan perustaitona itsemyötätunnon kehittämiseksi. (Neff, 2003a.) Neff (2003a) näkee, että buddhalaisuudesta juontuva tietoinen läsnäolo on muiden edellä mainittujen osa-alueiden edellytys. Ihminen tarvitsee tietoista läsnäoloa ollakseen kykenevä ottamaan psyykkistä etäisyyttä omista negatiivisista tunteistaan ja kohtelevaan itseään ystävällisesti sekä näkemään tunteensa osana ihmisyyttä. Toisaalta myös

itseensä kohdistuva ystävällisyys auttaa tietoisien läsnäolon kehittymisessä. (Neff 2003a, s. 89–99.) Yli-identifikaatio tarkoittaa puolestaan yksilön ajattelutapaa kiinnittä huomio tilanteen negatiivisiin puoliin ja korostaa omaa epäonnistumistaan. Tämän vuoksi yli-identifikaatio on tietoisien läsnäolon vastakohta, joka pyrkii rajoittamaan ja hallitsemaan epäonnistumisten saamia mittasuhteita elämässä. Taito nähdä epäonnistuminen osana ihmisyyttä suojaa kuitenkin yksilöä ajatuksilta, jotka johtavat epäonnistumisen liialliseen korostamiseen. (Neff, 2003a, s. 88–89.)

Edellä on kerrottu, mitä itsemyötätunto on ja mistä se rakentuu. On kuitenkin tärkeä huomata, ettei itsemyötätunto tarkoita itsesääliä (Ahlvik & Paakkanen 2017, s. 155), eikä sen tarkoituksena ole sivuuttaa epäonnistumista tai passivoida ihmistä ajattelemaan, että hän on muuttumaton (Neff. 2003a, s. 87). Sen sijaan itsemyötätunto voi auttaa ihmistä asennoitumaan itseensä myötätuntoisemmin haastavissa tilanteissa. Itsemyötätunto kannustaa ihmistä lempeyteen ja kärsivällisyyteen epäonnistuessaan (Neff. 2003a, s. 87).

Itsemyötätuntoon keskittyvä tutkimus hyödyntää usein Neffin (2003b) kehittämää itsemyötätuntomittaria (engl. *self-compassion scale*). Mittari esitellään tarkemmin tämän tutkielman menetelmäluvussa. Myös itsemyötätunnon ja sukupuolen yhteyttä on tutkittu. Naisilla on tutkitusti matalampi itsemyötätunto, mutta silti he ovat yleensä välittävämpiä, empaattisempia kuin miehet (Neff, 2015, s. 189). Kaiken kaikkiaan ihminen voi olla hyvin myötätuntoinen ja empaattinen toisia kohtaan, mutta silti ajatella itsestään tuomitsevasti. Toisin sanoen, ihmisellä voi olla huono itsemyötätunto, mutta silti todella myötätuntoinen toisia kohtaan (Neff, 2015, s. 188).

3.2 Opettajien itsemyötätunto

Seuraavaksi esitellään tutkimustietoa opettajien itsemyötätunnosta ja sen hyödyistä opettajan työhön. Aihetta ja sen hyötyjä on tutkittu jo melko paljon. Tutkimuksissa on havaittu esimerkiksi, että itsemyötätunnolla ja sen kehittämisellä on positiivinen yhteys opettajan stressin säätelyyn ja sietokykyyn (Flook ym., 2013) ja opettajan minäpystyvyyteen (Akpan ja Saunders, 2017). Itsemyötätunnon rooli voidaan nähdä merkityksellisenä osana opettajan työtä, koska niin suuri osa opettajan työstä on myös työskennellä tunteiden kanssa. Tämän vuoksi heidän olisi tärkeä huolehtia itsestään ja kohdata itsensä myötätuntoisesti. (Flook ym., 2013.)

Akpan ja Saunders (2017) tutkivat Yhdysvalloissa, millä tavoin tietoinen läsnäolo ja itsemyötätuntotaidot vaikuttavat opettajan minäpystyvyyteen ja hänen luokkansa ilmapiiriin.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yksittäisen opettajan mahdollisuuksia hallita tunteitaan objektiivisesti ja selvästi kohdatessaan häpeän tunteita. Tutkimukseen osallistunut opettaja harjoitteli säännöllisesti tietoista läsnäoloa ja itsemyötätuntoa. Tutkimustulokset pohjautuivat Neffin (2003b) itsemyötätuntomittariin, observointiin sekä haastatteluihin. Joka viikkoisen observoinnin jälkeen opettajaa haastateltiin ja tutkijat antoivat palautetta opettajalle. Tämän lisäksi suoritettiin harjoituksia. Tutkimus osoitti, että opettajan itsemyötätuntoarvo kasvoi yhden periodin aikana. Samalla opettajan minäpystyvyys kasvoi. (Akpan & Saunders, 2017.) Tutkijoiden antama palaute saattoi myös tukea opettajan itsemyötätunnon kehittämistä, koska se auttoi näkemään tilanteen toisen ihmisen silmin. Näin ihminen voi saada erilaisen näkökulman omaan tilanteeseensa ja tarkastella omaa tilannettaan myötätuntoisesti.

Flook ja kollegat (2013) tarkastelivat tutkimuksessaan tietoisien läsnäolon kehittämisen vaikutusta opettajan minäpystyvyyteen sekä stressiin ja sen sietokykyyn. Tutkimuksessa vertailtiin 18 julkista koulua, joista muodostettiin kaksi ryhmää. Vain toisen ryhmän opettajat harjoittelivat tietoista läsnäoloa opettajille suunnatulla kurssilla. Tuloksia mitattiin kyselylomakkeella, joka mittasi tietoista läsnäoloa ja itsemyötätuntoa. Heidän tutkimuksensa mukaan tietoisien läsnäolon kehittäminen voi estää opettajien työuupumusta, parantaa luokan ryhmänhallintaa ja vahvistaa itsemyötätuntoa. (Flook ym., 2013.)

Jennings (2014) puolestaan tutki päiväkodissa työskentelevien opettajien hyvinvoinnin, tietoisien läsnäolon ja itsemyötätunnon yhteyttä. Tutkimukseen osallistui 35 opettajaa ja tutkimuksessa analysoitiin heidän kirjoittamia raportteja. Raportit käsittelivät edellä mainittuja teemoja sekä luokan ilmapiirin laatua. Tämän lisäksi opettaja sai valita yhden haastavimmaksi kokemansa oppilaan puolistrukturoituun tutkimushaastatteluun. Tutkimustulokset esittivät, että tietoisella läsnäololla, itsemyötätunnolla ja opettajan omalla pystyvyydellä oli positiivinen yhteys emotionaaliseen tukeen, kun taas emotionaalinen väsymys vaikutti negatiivisesti opettajan antamaan emotionaaliseen tukeen. Tietoinen läsnäolo auttoi opettajia myös tarkastelemaan tilanteita useista näkökulmista. Tutkimustulokset ehdottavat, että opettajan itsemyötätunnolla ja tietoisella läsnäololla on hyötyjä opettajan antamaan emotionaaliseen tukeen ja näin myös koko luokan ilmapiiriin. (Jennings, 2014.)

Ahlvik ja Paakkanen (2017) esittelevät itsemyötätunnon hyötyjä laajemmin työelämässä. Heidän mukaansa itsemyötätunto voi edistää työntekijän motivaatiota sekä auttaa suhtautumaan asioihin niiden vaativalla tavalla. Itsemyötätunnon vahvuudet korostuvat erityisesti epäonnistumisen hetkinä. Itsemyötätuntoinen työntekijä kykenee motivoitumaan

epäonnistumisestakin ja näkee sen osana ihmisyyttä. (Ahlvik & Paakkanen 2017, s. 156.)

3.3 Itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn yhteys

Itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn välisestä yhteydestä on verrattain vähän tutkimusta. Neff (2003a, s. 92) esittää, että itsemyötätunto voidaan nähdä monella tapaa hyödyllisenä tunteiden ja tunnesäätelyn selviytymisstrategiana. Tunnesäätelyn ideana ei ole ensisijaisesti vältellä negatiivisia tunteita vaan kohdata ne tunnesäätelyn keinoin (Mayer & Salovey, 1997, s. 5). Toisin sanoen vaikeita tunteita voidaan lähestyä itsemyötätunnon tavoin ystävällisyydellä ja ymmärryksellä itsestä (Neff, 2003a, s. 92).

Finlay-Jones, Rees ja Kane (2015) tutkivat tunnesäätelyn vaikeuksien vaikutusta itsemyötätunnon ja stressinsietokyvyn yhteyteen kyselylomakkeen avulla. Tutkimukseen osallistui 198 psykologian opiskelijaa ja psykologia Australiassa. Tulokset osoittivat, että itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn haasteiden välillä vallitsi tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys ($r = -.56$, $p < .001$). Myös itsemyötätunto ja stressi korreloivat keskenään ($r = -.36$, $p < .001$). Vaikuttaisi siis siltä, että itsemyötätunnon kehittäminen voi toimia interventiona stressin ennaltaehkäisyyn ja lieventämiseen. (Finlay-Jones ym., 2015.)

Heffernan, Quinn Griffin, McNulty ja Fitzpatrick (2010) tutkivat itsemyötätunnon ja tunneällyn yhteyttä sairaanhoitajien keskuudessa ($N = 135$). Tutkimuksen lähtökohtana toimi ajatus tunteiden ja myötätunnon merkityksestä sairaanhoitajan työssä hänen kohdattessaan potilaita ja perheitä. Sairaanhoitajien itsemyötätuntoa ja tunneälyä mitattiin kyselylomakkeella. Itsemyötätunnon ja tunneällyn väliltä löydettiin positiivinen yhteys ($r = .55$, $p < .001$). (Heffernan, Quinn Griffin, McNulty & Fitzpatrick, 2010.) Tämän perusteella voidaan olettaa, että myös tunnesäätelyn ja itsemyötätunnon välillä on yhteys, koska tunnesäätely on osa tunneälyä. Myös Neffin (2003a) mukaan tunneällyn ja itsemyötätunnon välillä vallitsee positiivinen yhteys.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien tapoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä ja opettajan itsemyötätunnon yhteyttä tähän. Tutkimuskohteeksi valikoituivat alakoulussa työskentelevät luokanopettajat, erityisopettajat ja erityisluokanopettajat, jotka kohtaavat päivittäin lukuisia mahdollisuuksia auttaa oppilaita heidän tunnesäätelyssään.

Tutkimuskysymyksiksi asetettiin:

1. Millaiseksi opettajat arvioivat itsemyötätuntonsa ja sen osa-alueet?
2. Millä tavoin opettajat tukevat oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä alakoulussa?
3. Mitä yhteyksiä opettajan itsemyötätunnolla on hänen tapoihinsa tukea oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä alakoulussa?

Tutkimustehtävää lähestytään tarkastelemalla ensin opettajien itsemyötätuntoa eli sitä, millä tavoin opettajat suhtautuvat itseensä epäonnistumisen hetkillä ja haasteissa. Toinen tutkimuskysymys keskittyy kuvaamaan opettajien tapoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Viimeisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on tarkastella tutkittavien luokanopettajien itsemyötätunnon yhteyttä heidän tapaansa opettaa ja tukea oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä.

Tutkielman tarkoituksena ei ole vain esitellä erilaisia näkökulmia lähestyä tunnesäätelyä, vaan myös antaa opettajille ja kasvattajille tietoa ja valmiuksia kehittää oppilaidensa tunnesäätelyä. Tavoitteena onkin tarjota tieteellistä perustaa näille käytännön toimille koulumaailmassa. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia luokan-, erityis- ja erityisluokanopettajille jaetun kyselylomakkeen kautta, jota analysoitiin hyödyntäen kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tarkemmin tutkielman kulkua ja toteuttamista. Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä kyselylomaketta. Tutkimukseen osallistui alakoulussa työskenteleviä opettajia ($N = 30$). Aineisto analysoitiin pääasiassa laadullisella sisällönanalyysillä, mutta kyselylomakkeen itsemyötätuntomittaria tarkasteltiin myös kvantitatiivisia menetelmiä hyödyntäen.

5.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkielma on lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä esimerkiksi pyrkimyksenä kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 161), ilmiötä tai tapahtumaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Laadullinen tutkimus voi auttaa myös tietyn ilmiön teoreettisen tulkinnan muodostamisessa tilastollisen yleistettävyyden sijaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tämän tutkielman tarkoituksena ei ole luoda yleistettävää kuvaa tunnesäätelyn keinojen tukemisesta vaan kuvata enemmänkin opettajien nimeämiä tunnesäätelyn keinoja ja niihin liittyviä haasteita. Tämän vuoksi merkittävä osa aineistosta kerättiin avovastauksin.

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erottelun lisäksi näiden tutkimusstrategioiden liittämisen käyttö on mahdollista. (Hirsjärvi ym., 2010, s. 136). Opettajien itsemyötätuntoa ja tunnesäätelyn keinojen yleisyyttä mitattiin monivalintakysymyksillä, joita analysoitiin määrällisesti. Sormusen, Saarasen, Tossavaisen ja Turusen (2013, s. 314) mukaan tässä tutkielmassa hyödynnettyä tutkimusmenetelmää ei voida kuitenkaan pitää monimenetelmällisenä, koska tutkimusaineisto on kerätty yksittäisellä menetelmällä eli kyselylomakkeella. Sen vuoksi tutkielma sijoittuukin laadullisen metodologisen paradigman kehukseen.

5.2 Tutkimusjoukko

Tutkielman tutkimusjoukko rajattiin alakoulussa työskenteleviin opettajiin. Vastauksia saatiin yhteensä 31 kappaletta, joista 30 valittiin analysoitavaksi ($N = 30$). Analysoinnin rajauksen ulkopuolelle jätetty vastaaja työskenteli koulunkäyntiavustajana. Tutkielmassa tarkoituksena oli tutkia opettajia, joten tässä tilanteessa katsottiin, että 30 muuta vastausta riittävät analyysiin. Koulunkäyntiavustajan koulutus ja työnkuva eroavat myös opettajan työstä. Tutkimusjoukosta 25 oli naisia (83,3 %), 3 (10,0 %) oli miehiä ja 1 (3,3 %) vastasi muu ja 1 (3,3 %) ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Opettajista 19 (63,3 %)

työskenteli luokanopettajana, 6 (20 %) erityisluokanopettajana ja 2 (6,7 %) erityisopettajana. Loput 3 (10 %) vastaajaa työskentelivät alakoulussa opettajina, mutta muissa tehtävissä (suomi toisena kielenä -opettajana tai resurssiopettajana). Nämä opettajat päättiin kuitenkin ottaa mukaan analyysiin, koska he olivat kaikki yliopistosta valmistuneita opettajia ja päteviä työhönsä.

Kaikilla vastaajilla oli ylempi korkeakoulututkinto, mutta vastaajien koulutukset vaihtelivat. Koulutukseltaan luokanopettajia oli 15 opettajaa, erityisluokanopettajia kuusi ja erityisopettajia yksi. Tämän lisäksi yhteensä neljällä opettajalla oli luokanopettajan pätevyys, lisäksi myös erityisopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyys. Kolme vastaajaa oli pohjakoulutukseltaan aineenopettajia ja yksi valtiotieteiden maisteri.

Opettajat voitiin jakaa kolmeen ryhmään heidän opetuskokemuksensa pohjalta. Ryhmään 1 kuuluivat 1–3 vuotta opettaneet (8 opettajaa), ryhmään 2 kuuluivat 4–18 vuotta opettaneet (10 opettajaa) ja ryhmään 3 kuuluivat 19–30 vuotta opettaneet (12 opettajaa). Ryhmät muodostettiin mukaillen Hubermanin (1992) skemaattisen kehitysmallin kokemusvuosia. Kehitysmalli perustuu opettajan opetusvuosiin ja noudattaa elämänkaarimallia. Hubermanin (1992) mukaan kehittyminen on automaattisesti sidottu ihmisen ajalliseen kehittymiseen ja kasvamiseen. Järvinen (1999, s. 264) kuvaa opettajan kehitysprosessia dynaamisena ja osittain myös epäyhtenäisenä ja katkonaisena. Tässä tapauksessa päädyttiin kuitenkin käyttämään Hubermanin mallia.

Alkuperäinen Hubermanin malli (1992, s. 123–127) koostuu viidestä opettajuuden vaiheesta, mutta tässä tutkielmassa alkuperäisen mallin vaiheet 2 (4–6 vuotta opetuslalla) ja 3 (7–18 vuotta opetuslalla) päädyttiin yhdistämään vastaajien vähyyden vuoksi. Yksikään opettaja ei puolestaan sijoittunut kaikista kokeneimpaan luokkaan.

5.3 Aineiston koonnin menetelmät

Aineistonkoonnin menetelmäksi valittiin kyselylomake (ks. Liite 3), koska se mahdollisti avovastausten ja monivalintakysymysten yhdistämisen, laadullisen ja määrällisen analyysin sekä suuremman osallistujamäärän. Lomakehaastattelu voidaan perinteisesti nähdä kvantitatiivisena aineistonkeruumenetelmänä, koska se mahdollistaa kerätyn aineiston kvantifioinnin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Tässä tapauksessa kyselylomake kuitenkin soveltuu myös laadulliseen tutkimukseen, koska avoimia kysymyksiä analysoi-

tiin sisällönanalyysin menetelmin. Samalla tutkielman tarkoituksena oli tyypitellä vastaajat itsemyötätunnon perusteella useampaan luokkaan ja verrata vastauksia määrällisin menetelmin.

Kyselylomakkeen muodostamisessa hyödynnettiin menetelmäkirjallisuutta (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2010; Valli, 2010). Kyselylomaketta käytettäessä kysymysten huolellinen asettelu on erittäin tärkeää, koska jokaiselle kysymykselle tulisi löytyä perustelu tutkimuksen viitekehyksestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Toisaalta kyselyn muoto vaihtelee riippuen kohderyhmästä ja tutkimuksen tarkoituksesta (Valli, 2009, s. 103). Kysymykset voivatkin kerätä tietoa esimerkiksi käyttäytymisestä ja toiminnasta, arvoista, asenteista ja mielipiteistä (Hirsjärvi ym., 2010, s. 197). Tavallisia kysymystyyppejä ovat avoimet ja monivalintakysymykset (Hirsjärvi ym., 2010, s. 198–199), joita hyödynnettiin myös tämän tutkielman kyselylomakkeessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella touko- ja kesäkuussa 2020. Kyselylomake oli avoin ja sen linkki julkaistiin alakoulussa opettaville opettajille suunnatussa Alakoulun aarreaitta -ryhmässä Facebookissa. Tämän lisäksi kyselylomaketta kehoitettiin jakamaan opettajakollegoille, koska kyselylomakkeeseen vastaaminen ei edellyttänyt esimerkiksi tietynlaista osaamista tai aiheeseen erityistä perehtymistä. Avoimen vastauslinkin vuoksi linkin leviämistä ei voitu seurata.

Kyselylomakkeesta suoritettiin myös pilottikysely huhtikuussa 2020, johon vastasi 6 osallistujaa. Pilottikyselyn tarkoituksena oli selvittää, olivatko kysymykset helposti ymmärrettäviä ja tarjosivatko ne odotetun tyyppisiä vastauksia. Pilottikyselyn lopussa vastaajilla oli myös mahdollisuus antaa palautetta kyselystä. Lomakkeen toiseen ja kolmanteen osioon tehtiin muutamia muutoksia pilottikyselyn pohjalta.

Ensimmäisen ja toisen osion kysymyksiin vastaaminen edellytti vastaamista jokaiseen väittämään. Tällä haluttiin varmistaa itsemyötätuntomittarin toimivuus ja luotettavuus analysointivaiheessa. Avoimissa kysymyksissä pakollisuutta ei sen sijaan ollut. Kyselyyn vastanneet opettajat vastasivat kyselyyn yksityishenkilöinä, joten kyselylomakkeen alussa myös kerrottiin, mitä varten tietoja kerättiin ja kysyttiin tutkimuslupa. Tutkittavien henkilötietoja ei kysytty missään vaiheessa.

Seuraavaksi esitellään tarkemmin käytetyn kyselylomakkeen rakennetta (Taulukko 1). Lopullinen kyselylomake koostui neljästä osiosta, jotka oli jäsennetty erillisille sivuille sähköisessä kyselylomakkeessa. Tällä haluttiin selkeyttää kyselylomakkeen etenemistä ja rakennetta. Lomakkeen ensimmäinen osio käsitteli itsemyötätuntoa. Osa-alue mittasi

vastaajan itsemyötätunnon Neffin (2003b) kehittämän itsemyötätuntomittarin avulla. Tätä esitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Lomakkeen toinen ja kolmas osio käsittelivät tutkielman toista pääkäsitettä eli tunnesäätelyä. Tarkemmin ottaen näiden osioiden tarkoituksena oli selvittää opettajan käyttämiä keinoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Toinen osio koostui viidestä väitteestä, jotka muodostettiin Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimallin keinojen pohjalta. Tämän tarkoituksena oli jäsentää aihe osallistujalle helpommin vastattavaan muotoon, koska jokaisesta keinosta kysyttiin erikseen. Väitteisiin vastattiin 1–7-portaisella Likert-asteikolla, jonka avulla opettajan piti arvioida, kuinka usein hän käyttää tiettyä tunnesäätelyn keinoa (1 = Useita kertoja yhden oppitunnin aikana, 2 = Useita kertoja koulupäivän aikana, 3 = 1–5 kertaa viikossa, 4 = 1–3 kertaa kuukaudessa, 5 = Muutamia kertoja lukuvuodessa, 6 = En koskaan ja 7 = En osaa sanoa). Jokaisen monivalintaväittämän jälkeen vastaajan tuli kirjoittaa arkipäiväinen esimerkkutilanne, jossa hän hyödyntää kyseistä keinoa. Arkipäiväinen tilanne saattoi olla esimerkiksi *”kerron päivän ohjelmasta etukäteen (o2)”* tai *”ohjaan oppilaan sellaiseen tilaan, jossa hänen on mahdollista rauhoittua (o16)”*. Kyselylomakkeen kolmas osio koostui pelkistä avokysymyksistä, jotka käsittelivät tunnesäätelyn tukemisen haasteita, opettajan vahvuuksia sekä heidän tapansa kohdata itsensä epäonnistumisen jälkeen. Kolmannessa osiossa kysyttiin myös muita opettajan käyttämiä keinoja oppilaiden tunnesäätelyn tukemiseksi. Tähän opettajat listasivat asioita, jotka eivät ilmenneet vielä osiossa kaksi.

Neljäs osio koostui taustatiedoista. Taustatietoina kysyttiin vastaajan nykyistä tai viimeisintä opetusluokkatasoa, pohjakoulutusta, opetuskokemusta, sukupuolta sekä tietoa siitä, onko vastaaja osallistunut jonkinlaiseen tunnetaitokoulutukseen aiemmin. Taustakysymykset sijoitettiin harkitusti kyselylomakkeen loppuun, koska usein vastaajan motivaatio vähenee lomakkeen täyttämisen aikana (Valli, 2010, s. 105).

Taulukko 1. Kyselylomakkeen rakenne ja menetelmät.

Osio	Aihe	Menetelmä
1	Itsemyötätuntoarvo	Monivalinnat: lyhyt itsemyötätuntomittari (SCS-SF Neff, 2003b)
2	Tunnesäätelyn tukemisen keinot, yleisyys ja esimerkki	Monivalinnat (Likert-asteikko 1–7) ja avovastaukset
3	Tunnesäätelyn tukemisen haasteet ja opettajan kokema pystyvyys	Avovastaukset

4	Vastaajan taustatiedot	Monivalinnat ja avovastaukset
---	------------------------	-------------------------------

Kyselylomakkeen käyttöön liittyy erilaisia haasteita. Näistä yksi mahdollisuus on esimerkiksi avovastauksien niukkuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Vastaukset olivat kuitenkin riittävän pitkiä ja monipuolisia, eikä niiden niukkuus ollut tällä kertaa ongelma. Toisaalta laadullisen tutkimuksen ei ole tarkoitus ollakaan yleistettävää, joten vastauksien niukkuus ei todellisuudessa välttämättä ole haaste (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Kyselylomakkeessa vastaajalla ei myöskään ole mahdollisuutta kysyä tarkentavia kysymyksiä haastattelijalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Tämän vuoksi kyselylomake muotoiltiin huolella ja siitä suoritettiin pilottikysely.

5.3.1 Lyhyt itsemyötätuntemittari

Seuraavaksi esitellään tutkielmassa käytetyn itsemyötätuntemittarin kehittämistä sekä soveltamista erilaisissa tutkimuksissa. Tässä tutkielmassa itsemyötätunnon lyhyestä versiosta käytettiin suomenkielistä versiota (ks. Kumlander, Lahtinen, Turunen & Salmivalli, 2018). Mittarin määritelmä keskittyy erityisesti lyhyen itsemyötätuntemittarin (engl. *self-compassion scale – short form*) kuvaamiseen. Itsemyötätuntemittaria on kuitenkin tutkittu myös kansainvälisesti ja eri kielillä (esim. Tóth-Király & Neff, 2020).

Kyselylomakkeen ensimmäinen osa koostui Neffin (2003b) muotoilemasta itsemyötätuntemittarista. Alkuperäinen itsemyötätuntemittari koostuu 26 väittämästä, joihin vastataan 1–5 välisellä Likert-asteikolla (1 = En melkein koskaan, 2 = Hyvin harvoin, 3 = En usein enkä harvoin, 4 = Hyvin usein ja 5 = Lähes aina). Väittämät mittaavat itsemyötätunnon kolmea vastinparia, jotka muodostavat mittarin kuusi osa-asteikkoa. Osa-asteikkojen keskiarvo muodostaa itsemyötätuntoarvon. (Neff, 2003b.) Itsemyötätunnon vastinparit esiteltiin aiemmin luvussa 3.1 *Itsemyötätunnon osa-alueet*.

Tässä tutkielmassa päädyttiin käyttämään lyhyttä itsemyötätuntemittaria. Päätös tehtiin osittain käytännön syistä. Alkuperäinen kyselylomake oli verrattain melko laaja, joten 26 kysymyksen itsemyötätuntemittari olisi vienyt suuren ajan lomakkeen täyttämisestä. Kuten Valli (2010, s. 105) toteaa, liian pitkä lomake saattaa karsia vastaajia, joten lomakkeen pituus kannattaa harkita huolella. Seuraavaksi esiteltävän lyhyen itsemyötätuntemittarin on kuitenkin todettu olevan myös hyvä vaihtoehto itsemyötätunnon tutkimiseen.

Raes, Pommier, Neff ja Van Gucht (2011) ovat kehittäneet itsemyötätuntemittarin rinnalle lyhyemmän version, joka koostuu 12 väittämästä. Väittämät on valittu alkuperäisestä versiosta tutkimusten avulla ja mittarin faktorirakenne vastaa alkuperäistä mittaria.

Lyhyen itsemyötätuntomittarin kehittämisen osallistajat olivat yliopisto-opiskelijoita. Kaksi ensimmäistä testaamista tapahtui Belgiassa hollannin kielellä ja kolmas Yhdysvalloissa englanniksi. Ensimmäisessä tutkimuksessa testiväittämiksi valittiin kaksi väittämää jokaista osa-asteikkoa kohti. Väittämien tuli korreloida mahdollisimman voimakkaasti sekä alkuperäisen itsemyötätuntomittarin tuloksen että kyseisen osa-asteikon muiden väittämien kanssa. Jälkimmäisen kriteerin ansiosta valittu väittämä edustaisi myös osa-alueiden sisältöjä. Tutkimustulosten mukaan väittämät korreloivat suhteellisen hyvin sekä alkuperäisen itsemyötätuntomittarin tuloksen kanssa että saman osa-asteikon muiden väittämien kanssa.

Toisessa tutkimuksessa Raes ym. (2011) hyödynsivät konfirmatorista faktorianalyysia. Faktorianalyysin avulla todettiin, että lyhyen itsemyötätuntomittarin rakenne mukailee alkuperäistä versiota. Myös kolmas tutkimus osoitti, että hollannin ja englannin kielellä tehtyjen tutkimusten tulokset olivat keskenään samansuuntaisia. (Raes ym., 2011.) Itsemyötätuntomittarin faktorirakenteen tarkempi tarkastelu osoittaa, että kaikki vastinparit latautuivat omille faktoreilleen. Tämän vuoksi osa-asteikot eivät poissulje toisiaan. (Neff, 2003b.) Yksilö ei siis välttämättä automaattisesti näe epäonnistumista osana inhimillistä toimintaa ja jaettua ihmisyyttä vaikkei kokisi eristäytymistä epäonnistumisen hetkellä.

5.4 Aineiston analyysimenetelmät

Tämän tutkielman aineisto analysoitiin laadullisin ja määrällisin menetelmin. Seuraavaksi esitellään tarkemmin analyysin suorittamista kerätyllä aineistolla. Ensiksi esitellään teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmiä ja toiseksi käytettyjä määrällisiä menetelmiä.

5.4.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Kansainvälisessä tutkimuksessa sisällönanalyysi nähdään usein vain temaattisena luokitteluna, joka ei sisällä varsinaista aineiston analyysia (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2019, s. 19). Tässä tutkielmassa sisällönanalyysia käytettiin kuitenkin analyysimenetelmänä, jolla pyrittiin kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetysti. Sisällönanalyysin ja yleisesti laadullisen tutkimuksen aineistoksi sopivat eri menetelmillä hankitut aineistot kuten kirjeet, keskustelut, dialogit ja erilaiset kirjalliset dokumentit. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) jakavat sisällönanalyysin kolmeen tapaan; aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena

on tuottaa saadusta aineistosta uusi teoreettinen kokonaisuus. Teorialähtöisessä ja teoriaohjaavassa analyysitavassa puolestaan saatua aineistoa tarkastellaan enemmän peilaten jo olemassa oleviin teorioihin. Siinä uuden aineiston analyysi tapahtuukin luokittelemalla vastauksia aiemman teorian pohjalta. Teoriaohjaava analyysi voidaan taas nähdä näitä kahta tapaa yhdistävänä. Sen tarkoituksena on tarkastella aineistoa aiemman teorian valossa, mutta myös aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108–112.) Tässä tutkielmassa päädyttiin teoriaohjaavaan analyysitapaan, koska aineistoa ei luokiteltu kokonaisuudessaan aiemman teorian pohjalta. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin tavoin luokittelun yläkategoriat tuotiin kuitenkin Grossin (1998) tunnesäätelyn keinojen prosessimallista valmiina. Grossin muodostama teoria on esitelty tarkemmin luvussa 2.3 *Tunnesäätelyn prosessimalli*.

Laadullisen tutkimuksen analyysia voidaan tarkastella myös päättelyn logiikan näkökulmasta. Usein logiikka jaetaan induktiiviseen eli yksittäisestä tapauksesta yleiseen etenevään, ja deduktiiviseen eli yleisestä yksittäiseen tapaukseen kohdistuvaan päättelyyn. Teoriaohjaava analyysi voidaan kuitenkin nähdä abduktiivisena päättelynä, koska siinä kaiken analyysin pohjalla vaikuttaa jo olemassa oleva teoria. Analyysi rakentuu siis aineistolähtöisyyden ja valmiin teorian pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110–111.)

Huolella hankittu aineisto ei vielä itsessään riitä laadukkaan tutkimuksen tekemiseen. Aineistoa tarkasteleva tutkija saattaakin odottaa, että aineistosta ”nousee” vastauksia ja luokkia, mutta useat tutkijat ovat todenneet käsityksen virheelliseksi (Eskola, 2010, s. 180; Ruusuvuori ym., 2019, s. 15; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 113). Luokat ja teemat juontavat usein juurensa tutkijan omista ajatuksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 113) ja tämä vaatii Eskolan (2010, s. 180) mukaan tutkijalta paljon työtä. Tämän vuoksi myös laadullisen tutkimuksen aineisto täytyy analysoida systemaattisesti ja huolella.

Aineiston analyysi aloitettiin tutustumalla saatuun aineistoon. Usein tutkija pääsee tutustumaan aineistoonsa jo litterointivaiheessa (Eskola, 2010, s. 179), mutta tässä tapauksessa aineistoon tutustuminen piti aloittaa lukemalla vastauksia läpi useaan kertaan. Usean lukukerran jälkeen siirryttiin aineiston pelkistämiseen, jossa pidemmät ilmaisut pyrittiin tiivistämään helpommin luokiteltavaan muotoon. Pelkistämisen jälkeen aloitettiin aineiston luokittelu. Luokittelun alakategoriat muodostettiin aineistolähtöisesti koostamalla samankaltaisia vastauksia yhteen. Luokittelun yläkategoriat pohjautuivat Grossin (1998) tunnesäätelyn keinoihin, joita olivat tilanteen ennakointi, tilanteen muokkaus, tarkkaavaisuuden siirto, kognitiivinen muutos sekä reaktiosidonnaiset keinot. Aineiston analyysia on kuvattu tarkemmin taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysistä.

Sitaatti	Pelkistys	Alakategoria	Yläkategoria
"Siirrän toisinaan keskustelun oppilaalle tärkeään asiaan, esimerkiksi yhden oppilaan kanssa juttellemme usein hänen koirastaan. (o12)"	opettaja ohjaa ajatukset lemmikkiin	Ajatuksien ohjaaminen pois	Tarkkaavaisuuden siirto
"Oppilaiden välitunnilla alkaneen kinaamisen päättäminen ohjaamalla oppilaat työskentelemään annetun tehtävän parissa. (o30)"	opettaja siirtää huomion tehtävään	Huomion suunnattaminen ärsykeeseen	
"Esim. oppilas saa kertotaulutestistä 7/10 ja kokee täydellistä epäonnistumista. Hänelle täytyy kääntää ajattelu niin päin, että lähes kaikki hallussa, enää kolme pitää painaa mieleen. (o7)"	ajattelun ohjaaminen tilanteen positiivisiin puoliin	Tilanteen uudelleentulkinta	Kognitiivinen muutos
"Yritän ulkoistaa asian oppilaan kanssa. Annetaan asialle nimi ja lähdetään tarkastelemaan tilannetta siltä kannalta. (o18)"	asian tarkastelu ulkopuolelta	Laajemman perspektiivinen tarkastelu objektiivisesti	

5.4.2 Aineiston määrällinen tarkastelu

Aineiston analyysissä käytettiin myös määrällisiä analyysimenetelmiä. Analyysissä käytettiin parametrittomia analyysimenetelmiä, jotka soveltuvat aineistolle, jossa on vähintään kolme tapausta (Metsämuuronen, 2010, s. 252). Klassiset kvantitatiiviset menetelmät vaativat esimerkiksi välimatka-asteikollisia kysymyksiä, mutta Likert-asteikkoa ei voida sellaisena todellisuudessa nähdä (Creswell, 2008, s. 176; Metsämuuronen, 2010, s. 255.) Tämän vuoksi klassisille testeille valikoitui parametriton vaihtoehto.

Väittämien välisiä korrelaatioita testattiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Ennen varsinaisia parametrittomia testejä itsemyötätunnon osa-alueiden negatiiviset vastinparit koodattiin käänteisiksi. Uudelleenkoodauksessa itse kohdistuvaa arvostelua, eristäytyneisyyttä ja yli-identifikaatiota kuvaavat arvot muutettiin 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1. Tämä uudelleenkoodaus tehtiin jo ennen summamuuttujien muodostamista, jotta kaikki suurimmat arvot tarkoittivat positiivista näkemystä.

Itsemyötätuntomittarin sisäistä johdonmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-reliabiliteetikertoimella (Taulukko 3). Väittämien reliabiliteetti oli viiden osa-alueen kohdalta hyvä. Ainoastaan jaettu ihmisyyys -osa-alue ei ylittänyt .60 asetettua raja-arvoa. Tämän

tutkielman näytettä voidaan pitää melko pienenä ja tämä voi vaikuttaa asiaan. Mikäli reliabiliteetti jää alle .50 Erätuuli, Leino ja Yli-Luoma (1996) esittävät, että muuttujan voisi yhdistää toiseen muuttujan reliabiliteetin kasvattamiseksi. Jos tämä ei ole mahdollista muuttujan pois jättäminen analyysistä on myös vaihtoehto. Samalla se kuitenkin vähentää kerättyä tietoa. (Erätuuli ym., 1996, s. 104.) Tässä tapauksessa summamuuttujan yhdistäminen toiseen ei onnistunut, minkä vuoksi tutkimuksessa päädyttiin käyttämään summamuuttujaa. Osa-alueita tarkastellaan kuitenkin myös yksittäisten väittämien osalta.

Taulukko 3. Itsemyötätuntemittarin summamuuttujien Cronbachin alfa-reliabiliteettiker-
toimet.

Väittämät	Summamuuttuja	α
2 6	Ystävällisyys itseä kohtaan	.642
11 12	Itseen kohdistuva arvostelu	.807
5 10	Jaettu ihmisyyys	.519
4 8	Eristäytyminen	.800
3 7	Tietoinen läsnäolo	.685
1 9	Yli-identifikaatio	.629
Kokonaisarvo		.817

Kahden riippumattoman ja järjestysasteikollisen ryhmän keskiarvojen vertailuun käytettiin parametrittomille analyyseille tarkoitettua Mann-Whitneyn *U*-testiä. Tämän lisäksi useamman riippumattoman ryhmän tarkasteluun käytettiin Kruskal-Wallis testia, jolla mitattiin esimerkiksi sukupuolen ja itsemyötätunnon yhteyttä. (ks. Metsämuuronen, 2004.)

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessä on myös huomioitava sen eettiset näkökulmat (Hirsjärvi ym., 2010, s. 23). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaiseman Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely -oppaan (TENK, 2012) mukaan tieteellisen eettisyyden lähtökohtia ovat muun muassa rehellisyys ja huolellisuus tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä arvioinnissa. Muita huomioitavia seikkoja ovat toisten tutkijoiden tekemän työn kunnioittaminen, asianmukainen viittaaminen sekä tutkimuksen tietoa-aineiston huolellinen tallentaminen. (TENK, 2012, s. 5.) Tämän tutkimuksen tekemisessä on pyritty noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) periaatteita.

Tutkimuksen aineisto käsittelee vastanneiden opettajien ja heidän oppilaidensa toimintaa. Kyselylomakkeen alussa kerrottiin tarkemmin tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta. Osallistujista ei kerätty henkilötietoja, eikä opettajia tai oppilaita voida tunnistaa tai yhdistää tiettyyn kouluun tulosluvussa esitettyjen sitaattien pohjalta. Tämän lisäksi osallistujat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää kyselylomakkeen täyttäminen. Nimettömyys, vapaaehtoisuus ja luottamuksellisuus ovatkin tärkeä osa tutkimuksen eettisyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156). Ihmisarvon kunnioittaminen ja ihmisoikeudet voidaan nähdä kaiken ihmistieteen tutkimuksen lähtökohtana (Hirsjärvi ym., 2010, s. 25; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155).

Kaiken kaikkiaan tutkielman toteutus on pyritty raportoimaan mahdollisimman tarkasti sen läpinäkyvyyden takaamiseksi. Toisiin tutkijoihin viittaaminen on pyritty tekemään asianmukaisella tavalla ja kunnioittavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 151). Tämän lisäksi tutkimukseen liittyvää aineistoa ja materiaalia on säilytetty vain yhdellä tietokoneella ja salasanan takana. Muilla osapuolilla ei ole ollut pääsyä materiaaleihin. Myös tutkimustulosten tallentamisessa on noudatettu tarkkuutta ja rehellisyyttä. Tutkimuksen laadukkuus onkin osa sen eettisyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149). Tämän lisäksi saatuja tutkimustuloksia ei tule yleistää kriittikittömästi (Hirsjärvi ym., 2010, s. 26).

6 Opettajien itsemyötätunto

Tässä luvussa vastataan tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, *millaiseksi opettajat arvioivat itsemyötätuntonsa ja sen osa-alueet?* Tutkimuskysymykseen vastataan tarkastelemalla käytetyn itsemyötätuntomittarin väitteiden ja summamuuttujien keskiarvoja. Tämän jälkeen siirrytään esittelemään opettajien itsemyötätuntoarvoja sekä taustamuuttujien vaikutuksia niihin. Opettajat vastasivat itsemyötätuntomittarin väittämisiin Likert-asteikolla 1–5 (1 = en melkein koskaan, 2 = hyvin harvoin, 3 = en usein enkä harvoin, 4 = hyvin usein ja 5 = lähes aina).

6.1 Itsemyötätuntomittarin väittämät

Seuraavaksi tarkastellaan itsemyötätuntomittarin yksittäisten väittämien keskiarvoja ja -hajontoja. Tarkastelulla pyritään osoittamaan opettajien vastausten vaihtelua heidän tavassaan suhtautua itseensä epäonnistuuksaan. Ennen keskiarvojen vertailua itsemyötätunnon negatiivisia vastinpareja (*itseän kohdistuva arvostelu, eristäytyminen ja yli-identifikaatio*) mittaavat väitteet uudelleen koodattiin käänteisiksi (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1). Näin vastaukset mittaavat valintaa samassa suhteessa. Mitä suurempi arvo on, sitä parempi kyky opettajalla oli hyödyntää kyseistä osa-aluetta elämässään.

Opettajien vastausten keskiarvot vaihtelivat välillä 2,64–4,30 (Taulukko 4). Itsemyötätuntomittarin yksittäisistä väittämistä korkeimmat keskiarvot saivat tietoista läsnäoloa mittaavat väittämät ”3. Kun jotain tuskallista tapahtuu, pyrin tarkastelemaan tapahtunutta monelta eri kannalta” ($M = 4,30$, $SD = ,75$) ja ”7. Kun jokin järkyttää minua, yritän pitää tunteeni tasapainossa” ($M = 4,03$, $SD = ,85$) sekä jaettua ihmisyyttä mittaava väittämä ”5. Yritän nähdä epäonnistumiseni osana ihmisyyttä” ($M = 4,20$, $SD = ,66$). Opettajat luokittelevat siis tietoisien läsnäolotaitonsa korkeammalle kuin muut itsemyötätuntomittarin väitteet. Keskiarvojen mukaan opettajat kokevat usein jaettua ihmisyyttä, vaikka epäonnistuisivat. Nämä korkeimman keskiarvon saaneet väittämät kuvasivat itsemyötätunnon positiivisia vastinpareja.

Alhaisimmat keskiarvot saivat puolestaan itseän yli-identifikaatiota mittaavat väittämät ”1. Kun epäonnistun jossain minulle tärkeässä asiassa, riittämättömyyden tunne valtaa minut” ($M = 2,64$, $SD = ,89$) ja ”9. Allapäin ollessani kiinnitän huomioni pakkomielteisesti kaikkeen, mikä on vialla” ($M = 3,30$, $SD = ,95$) sekä eristäytymistä kuvaava väittämä ”4. Kun olen maassa, minusta tuntuu, että suurin osa muista on todennäköisesti onnellisempia kuin minä” ($M = 3,40$, $SD = 1,22$). Opettajat luokittelivat nämä väittämät ja erityisesti

yli-identifikaatiota kuvaavan osa-alueen alhaisimmiksi. Tämä tarkoittaa, että epäonnistuksessaan opettajat kokevat yli-identifikaatiota sekä eristäytymistä. Alhaisimmat pistemäärät saaneet väittämät kuvasivat itsemyötätunnon negatiivisia osa-alueita.

On huomionarvoista, että väittämillä 11 ja 4 oli suurin keskihajonta, eli kyseisiin väittämiin vastattiin hyvin eri tavoin. Saman havainnon voi tehdä myös tarkastelemalla kuvaajia (Liite 1). Kuvaajista voi lisäksi huomata, että edellä mainittujen väitteiden vastaukset sisältävät myös arvoja 1 = en melkein koskaan ja 5 = lähes aina, joita kaikkien väittämien vastaukset eivät sisältäneet ollenkaan. Itsemyötätunnomittarin väittämien kuvaajista (Liite 1) havaittiin myös, että väittämän ”2. Yritän suhtautua ymmärtäväisesti ja maltillisesti niihin ominaisuuksiini, joista en pidä” kuvaajalla oli terävin huippu. Kaikista vastaajista jopa 23 opettajaa oli vastannut väittämään arvon 4 eli hyvin usein.

Taulukko 4. Itsemyötätunnomittarin väittämien keskiarvot, -hajonnat, mediaani ja moodi.

Väittämä	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Md.</i>	<i>Mo</i>
1. Kun epäonnistun jossain minulle tärkeässä asiassa, riittämättömyyden tunne valtaa minut.	2,64	,89	2	2
2. Yritän suhtautua ymmärtäväisesti ja maltillisesti niihin ominaisuuksiini, joista en pidä.	4,00	,59	4	4
3. Kun jotain tuskallista tapahtuu, pyrin tarkastelemaan tapahtunutta monelta eri kannalta.	4,30	,75	4	4
4. Kun olen maassa, minusta tuntuu, että suurin osa muista on todennäköisesti onnellisempia kuin minä.	3,40	1,22	3	3
5. Yritän nähdä epäonnistumiseni osana ihmisyyttä.	4,20	,66	4	4
6. Kun on todella vaikeaa, suon itselleni tarvitsemaani huolenpitoa ja hellyyttä.	3,73	,91	4	4
7. Kun jokin järkyttää minua, yritän pitää tunteeni tasapainossa.	4,03	,85	4	4
8. Kun epäonnistun jossain minulle tärkeässä asiassa, tuntuu, että jään yksin epäonnistumisen kanssa.	3,63	,96	4	4
9. Allapäin ollessani kiinnitän huomioni pakkomielteisesti kaikkeen, mikä on vialla.	3,30	,95	3	3
10. Kun tunnen itseni riittämättömäksi, yritän muistuttaa itseäni siitä, että suurin osa ihmisistä tuntee riittämättömyyttä.	3,70	,84	4	4
11. En hyväksy omia vikojani ja puutteitani vaan tuomitsen ne.	3,63	1,13	4	4

12. Suhtaudun suvaitsemattomasti ja kärsimättömästi niihin luonteenpiirteisiin, joista en pidä. 3,47 ,94 4 4

Uudelleenkoodatut väittämät ovat 1, 4, 8, 9, 11 ja 12.

6.2 Vastinparien keskinäinen korrelaatio

Seuraavaksi esitellään itsemyötätuntemittarin väittämien ja vastinparien keskinäisiä korrelaatioita. Korrelaatioiden tutkiminen osoitti, että jokaisen itsemyötätunnon osa-alueen väittämien välillä vallitsi positiivinen korrelaatio. Vastaavasti vastinparien väliltä löytyi negatiivista korrelaatiota. Aina korrelaatio ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Alla esitellään jokainen vastinpari kerrallaan. Tarkastelu kohdennetaan erityisesti samaa osa-aluetta mittaavien väittämien väliseen korrelaatioon sekä vastinparien negatiiviseen korrelaatioon.

Ensimmäisen vastinparin välisiä korrelaatioita kuvaa taulukko 5. Samaa osa-aluetta mittaavat väittämät korreloivat keskenään. Väittämien ”11. En hyväksy omia vikojani ja puutteitani vaan tuomitsen ne” ja ”12. Suhtaudun suvaitsemattomasti ja kärsimättömästi niihin luonteenpiirteisiin, joista en pidä” korrelaatio oli voimakkain verrattuna kaikkiin itsemyötätunnon osa-alueisiin ($r_s = .72$, $p < .01$).

Samaa osa-aluetta mittaavien väittämien yhteyden lisäksi myös vastinparit korreloivat keskenään, joskin negatiivisesti. Väittämä ”2. Yritän suhtautua ymmärtäväisesti ja maltillisesti niihin ominaisuuksiini, joista en pidä” korreloi negatiivisesti väittämien ”11. En hyväksy omia vikojani ja puutteitani vaan tuomitsen ne” ($r_s = -.52$, $p < .01$) ja ”12. Suhtaudun suvaitsemattomasti ja kärsimättömästi niihin luonteenpiirteisiin, joista en pidä” ($r_s = -.52$, $p < .01$) kanssa. Korkeaa negatiivista korrelaatiota voi selittää myös väittämien 11 ja 12 välinen korkea positiivinen korrelaatio, jonka mukaan väittämät mittaavat samaa asiaa. Väittämä 11 korreloi myös väittämän ”6. Kun on todella vaikeaa, suon itselleni tarvitsemaani huolenpitoa ja hellyyttä” kanssa ($r_s = -.38$, $p < .05$).

Taulukko 5. Ystävällisyys itseä kohtaan ja itseän kohdistuvan arvostelun väittämien välinen yhteys Spermanin korrelaatiokertoimella ilmoitettuna.

Osa-alue	Väittämä	2	6	11	12
Ystävällisyys itseä kohtaan	2. Yritän suhtautua ymmärtäväisesti ja maltillisesti niihin ominaisuuksiini, joista en pidä.	-			

	6. Kun on todella vaikeaa, suoni itselleni tarvitsemaani huolenpitoa ja hellyyttä.	.46*	-		
Itseen kohdistuva arvostelu	11. En hyväksy omia vikojani ja puutteitani vaan tuomitsen ne.	-.52**	-.38*	-	
	12. Suhtaudun suvaitsemattomasti ja kärsimättömästi niihin luonteenpiirteisiini, joista en pidä.	-.52**	-.25	.72**	-

** $p < .01$ * $p < .05$

Toisen vastinparin välisiä korrelaatioita on kuvattu taulukossa 6. Yllättäen jaettu ihmisyyden osa-aluetta mittaavat väittämät eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi ($r_s = .36$, $p = .052$). Näin ollen tässä mittauksessa saatu korrelaatio voisi olla sattumaa. Toisaalta p-arvo on verrattain lähellä melkein merkitsevää raja-arvoa eli $p < .05$. Eristäytymistä mittaavat väitteet korreloivat merkitsevästi ($r_s = .65$, $p < .01$).

Kaikista vastinparien väittämistä voimakkaimmin negatiivisesti korreloivat jaettua ihmisyyttä ja eristäytyneisyyttä mittaavat väitteet ”5. Yritän nähdä epäonnistumiseni osana ihmisyyttä” ja ”4. Kun olen maassa, minusta tuntuu, että suurin osa muista on todennäköisesti onnellisempia kuin minä” ($r_s = -.58$, $p < .01$). Jaettua ihmisyyttä mittaava väittämä 5 korreloi negatiivisesti myös eristäytyneisyyden toisen väittämän kanssa ”8. Kun epäonnistun jossain minulle tärkeässä asiassa, tuntuu, että jään yksin epäonnistumisen kanssa” ($r_s = -.53$, $p < .01$). Myös jaettua ihmisyyttä kuvaava väittämä ”10. Kun tunnen itseni riittämättömäksi, yritän muistuttaa itseäni siitä, että suurin osa ihmisistä tuntee riittämättömyyttä” korreloi merkitsevästi väittämän 4 kanssa ($r_s = -.51$, $p < .01$).

Taulukko 6. Jaetun ihmisyyden ja eristäytymisen väittämien välinen yhteys Spermanin korrelaatiokertoimella ilmoitettuna.

Osa-alue	Väittämä	5	10	4	8
Jaettu ihmisyy	5. Yritän nähdä epäonnistumiseni osana ihmisyyttä.	-			
	10. Kun tunnen itseni riittämättömäksi, yritän muistuttaa itseäni siitä, että suurin osa ihmisistä tuntee riittämättömyyttä.	.36	-		

Eristäytyminen	4. Kun olen maassa, minusta tuntuu, että suurin osa muista on todennäköisesti onnellisempia kuin minä.	-.58**	-.51**	-
	8. Kun epäonnistun jossain minulle tärkeässä asiassa, tuntuu, että jään yksin epäonnistumisen kanssa.	-.53**	-.28	.65**

** $p < .01$ * $p < .05$

Viimeisen vastinparin väitteiden väliset korrelaatiot on esitetty taulukossa 7. Sekä tietoista läsnäoloa ($r_s = .52$, $p < .01$) että yli-identifikaatiota ($r_s = .47$, $p < .01$) mittaavat väittämät korreloivat tilastollisesti merkitsevästi. Sen sijaan vastinparien välinen negatiivinen korrelaatio jäi hyvin alhaiseksi, vaikka osa-alueiden välittämät korreloivatkin erikseen merkitsevästi keskenään. Näin ollen tilastollista yhteyttä ei löytynyt.

Taulukko 7. Tietoisien läsnäolon ja yli-identifikaation väittämien välinen yhteys Spermanin korrelaatiokertoimella ilmoitettuna.

Osa-alue	Väittämä	3	7	1	9
Tietoinen läsnäolo	3. Kun jotain tuskallista tapahtuu, pyrin tarkastelemaan tapahtunutta monelta eri kannalta.	-			
	7. Kun jokin järkyttää minua, yritän pitää tunteeni tasapainossa.	.52**	-		
Yli-identifikaatio	1. Kun epäonnistun jossain minulle tärkeässä asiassa, riittämättömyyden tunne valtaa minut.	-.24	-.20	-	
	9. Allapäin ollessani kiinnitän huomioni pakkomielteisesti kaikkeen, mikä on vialla.	-.23	-.25	.47**	-

** $p < .01$ * $p < .05$

6.3 Itsemyötätuntomittarin summamuuttujat

Mittarin kuusi osa-aluetta muodostavat itsemyötätunnon kolme vastinparia, joiden keskiarvoja tarkastellaan seuraavaksi. Jokaisen osa-alueen väittämistä muodostettiin summamuuttuja, joita saatiin siis kuusi kappaletta. Summamuuttujia tarkastellaan myös

käänteisesti koodatuilla arvoilla, jolloin arvot kuvaavat osa-alueen voimakkuutta samassa suunnassa.

Summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat on esitelty taulukossa 8. Summamuuttujien keskiarvoista selvisi, että opettajat arvioivat tietoisien läsnäolon osa-alueen korkeimmaksi ($M = 4,17$, $SD = ,70$). Tietoista läsnäoloa tukeva ajattelu oli siis yleisintä epäonnistumisen hetkellä. Toiseksi suurin keskiarvo oli jaetulla ihmisyydellä ($M = 4,00$, $SD = ,63$). Samalla sen hajonta oli pienin eli vastaukset sijoittuivat lähimmäksi kaikkien opettajien vastauksien keskiarvoa. Selkeästi heikoimman keskiarvon sai puolestaan yli-identifikaatio ($M = 2,97$, $SD = ,79$). Tämä tarkoittaa, että tietoisesta läsnäolosta huolimatta opettajat saattavat kiinnittää huomionsa liiankin herkästi vialla oleviin asioihin.

Taulukko 8. Summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat.

Summamuuttuja	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ystävällisyys itseä kohtaan (väitteet 2 ja 6)	3,87	,66
Itseen kohdistuva arvostelu (väitteet 11 ja 12)	3,56	,95
Jaettu ihmisuus (väitteet 5 ja 10)	4,00	,63
Eristäytyminen (väitteet 4 ja 8)	3,52	1,00
Tietoinen läsnäolo (väitteet 3 ja 7)	4,17	,70
Yli-identifikaatio (väitteet 1 ja 9)	2,97	,79

Uudelleenkodeeratut osa-alueet ovat itseen kohdistuva arvostelu, eristäytyminen ja yli-identifikaatio.

6.4 Opettajien itsemyötätuntoarvo

Seuraavaksi esitellään opettajien itsemyötätuntoarvoja. Itsemyötätuntoarvo kuvaa, kuinka myötätuntoisesti ihminen kohtelee itseään epäonnistumisen hetkellä. Itsemyötätuntoarvon pohjalta voidaan määrittää, onko yksilöllä matala (1–2,5), tavallinen (2,5–3,5) vai korkea (3,5–5,0) itsemyötätunto (Test how self-compassionate you are, n.d.). Taulukkoa ja vertailua varten alkuperäistä määritelmää muokattiin niin, että itsemyötätuntoa kuvaavat luokat ovat toisensa poissulkevia. Opettajien itsemyötätuntoarvoja kuvaava

taulukko 9 havainnollistaa opettajien arvojen jakautumisen. Tämän näytteen kaikki opettajat jakautuivat tavalliseen ja korkeaan itsemyötätunnon ryhmään.

Taulukko 9. Opettajien itsemyötätuntoarvot.

	Itsemyötätunto- arvo	Lukumäärä (<i>N</i>)	Prosenttiosuus (%)
Matala itsemyötätunto	0,0 – 0,49	0	0
Tavallinen itsemyötätunto	2,5 – 2,99	3	10,0
	3,0 – 3,49	7	23,3
	3,5 – 3,99	12	40,0
Korkea itsemyötätunto	4,0 – 4,49	5	16,7
	4,5 – 5,00	3	10
Yhteensä		30	100

Opettajien raportoimat arvot jakaantuivat välille 2,50–4,92. Korkea arvo tarkoittaa, että ihminen suhtautuu itseensä myötätuntoisemmin epäonnistumisen hetkellä. Eniten opettajia asettui välille 3,50–3,99 ($N = 12$) eli juuri korkean itsemyötätunnon rajan yläpuolella. Kaikkien vastanneiden itsemyötätuntoarvon keskiarvo oli 3,67 ($SD = ,58$).

Itsemyötätuntoarvojen perusteella opettajat voitiin jakaa kahteen ryhmään; tavallisen (2,50–3,49) ja korkean (3,50–5,00) itsemyötätunnon opettajiin. Tavallisen itsemyötätunnon ryhmään kuului 10 opettajaa ja korkean itsemyötätunnon ryhmään 20 opettajaa. Yksikään opettaja ei saanut matalaa itsemyötätuntoarvoa (0–2,49). Tutkielman kolmannessa tulosluvussa käsitellään tarkemmin näiden kahden ryhmän välisiä eroja ja yhteyttä oppilaan tunnesäätelyn tukemiseen.

6.5 Itsemyötätunto ja taustamuuttujat

Seuraavaksi esitellään itsemyötätunnon yhteyttä opettajilta kerättyihin taustatietoihin. Tarkoituksena on eritellä itsemyötätuntoon mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Riippumattomiksi muuttujiksi valittiin opettajan työnkuva, opetuskokemus ja sukupuoli.

Opettajan työkuva kysymällä haluttiin selvittää, työskenteleekö vastaaja luokan-, erityisluokan- tai erityisopettajana vai muissa opetustehtävissä alakoulussa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat jakautuivat melko tasaisesti tavallisen ja korkean itsemyötätunnon ryhmiin, eikä tilastollisesti merkitsevää eroa löytynyt Mann-Whitneyn U -testillä ($U = 87$, $Z = -.650$, $p = .52$).

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajien opetuskokemuksen ja itsemyötätunnon yhteyttä. Opettajat jaettiin kolmeen ryhmään heidän kokemustasonsa mukaan. Ensimmäisessä ryhmässä olivat 0–3 vuotta opettajana toimineet, toinen ryhmä koostui 4–18 vuotta opettaneista ja viimeinen ryhmä 19–30 vuotta opettaneista. Opettajat kuitenkin jakautuivat melko tasaisesti tavallisen ja korkean itsemyötätunnon ryhmiin eli opettajan kokemustason ja itsemyötätunnon välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä Kruskal-Wallis testillä mitattuna ($p = .26$).

Itsemyötätuntoa tarkasteltiin myös sukupuolen näkökulmasta. Vastaajat voitiin jakaa sukupuolen mukaan neljään ryhmään; naiset ($N = 25$), miehet ($N = 3$), muut ($N = 1$) sekä vastaajat, jotka eivät halunneet vastata kysymykseen ($N = 1$). Vastaajista 10 kuuluivat tavallisen itsemyötätunnon ryhmään. Heistä naisia oli 8, miehiä 1 ja yksittäinen henkilö, joka ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Loput vastaajat kuuluivat korkean itsemyötätunnon ryhmään. Sukupuolen ja itsemyötätuntoarvon yhteyttä mitattiin Kruskal-Wallis testillä ja p -arvoksi saatiin .37. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei siis löytynyt.

Itsemyötätuntoarvon kokonaisarvosanan lisäksi naisten ja miesten ($N = 28$) saamia summamuuttujien arvoja verrattiin keskenään (Taulukko 10). Ennen summamuuttujien tekemistä vastaajien arvot uudelleen koodattiin käänteisiksi, joten korkeampi arvosana tarkoittaa korkeampaa kykyä ja arvoa. Tulokset osoittivat, että naiset kokivat miehiä enemmän itsen kohdistuvaa arvostelua, eristäytyneisyyttä ja yli-identifikaatiota. Myös heidän tietoisien läsnäolonsa arvo oli matalampi, eli heikompi. Naiset kokivat kuitenkin miehiä enemmän jaettua ihmisyyttä ja ystävällisyyttä itseään kohtaan. Tulokset eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Taulukko 10. Naisten ja miesten keskiarvot ja -hajonnat itsemyötätunnon osa-alueittain.

Osa-alue	Naiset		Miehet	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ystävällisyys itseä kohtaan	3,94	,60	3,83	,29
Itseen kohdistuva arvostelu	3,52	,94	4,17	,76

Jaettu ihmisyyys	4,00	,61	3,83	,76
Eristyneisyys	3,52	1,06	3,67	1,04
Tietoinen läsnäolo	4,12	,71	4,83	,29
Yli-identifikaatio	2,96	,78	3,33	1,04

6.6 Yhteenveto

Korkeimmat arvot saivat väittämät, jotka kuvasivat itsemyötätunnon positiivisia vastinpareja eli tietoista läsnäoloa ja jaettua ihmisyyttä. Alhaisimmat arvot saivat sen sijaan itsemyötätunnon negatiivisia osa-alueita kuvaavat vastinparit, eli yli-identifikaatio, eristäytyminen sekä itseen kohdistuva arvostelu. Vastinparien väittämien välisten yhteyksien tarkastelu osoitti, että kaikki muut samaa osa-aluetta kuvaavat väitteet korreloivat keskenään paitsi osa-alue, joka mittasi jaettua ihmisyyttä. Tämän lisäksi voimakasta negatiivista korrelaatiota ilmeni esimerkiksi ystävällisyys itseä kohtaan -osa-alueen ja itseen kohdistuva arvostelu -osa-alueen väittämien sekä eristäytymistä ja jaettua ihmisyyttä kuvaavien väittämien välillä. Summamuuttujien tarkastelu osoitti tietoisesta läsnäolon ja jaetun ihmisyyden olevan itsemyötätunnon vahvimmat osa-alueet opettajilla.

Opettajien itsemyötätuntoarvot jakautuivat välille 2,50–4,92, ja kaikkien vastanneiden itsemyötätuntoarvon keskiarvo oli 3,67 (SD = ,58). Itsemyötätuntoarvon perusteella opettajat voitiin jakaa tavallisen ja korkean itsemyötätunnon opettajiin. Yksikään opettaja ei sijoittunut alhaisen itsemyötätunnon ryhmään. Opettajan työnkuvan, opetuskokemuksen tai sukupuolen sekä itsemyötätunnon väliltä ei löytynyt tilastollista yhteyttä. Summamuuttujien ja sukupuolen välinen tarkastelu osoitti, että miesten keskiarvot olivat suuremmat kaikilla muilla summamuuttujilla paitsi jaetussa ihmisyydessä ja ystävällisyydessä itseä kohtaan. Tulos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

7 Opettajien keinot tukea tunnesäätelyn kehittymistä

Tässä luvussa vastataan tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen, *millä tavoin luokanopettajat tukevat oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä alakoulussa?* Opettajien vastaukset analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jonka tulokset on esitetty taulukossa 11. Sisällönanalyysin yläkategoriat pohjautuvat Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimalliin.

Opettajat listasivat laajasti erilaisia tapoja tukea oppilaiden tunnesäätelyä. Nämä tunnesäätelyn tukemisen keinot voitiin jakaa varsinaisen tunnekuohun aikana ja heti sen jälkeen tapahtuviin keinoihin, sekä muihin tukikeinoihin harjoitella ja opettaa tunnesäätelyä. Tunnekuohun aikana tapahtuvat yläkategoriat pohjautuivat Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimalliin, joten yläkategorioiksi asetettiin tilanteen ennakointi, tilanteen muokkaaminen, tarkkaavaisuuden siirto, kognitiivinen muutos ja reaktiosidonnaiset keinot, eli heti tunnekuohun jälkeen hyödynnettävät keinot. Tämän lisäksi opettajat kertoivat tukevansa oppilaiden tunnesäätelyä myös varsinaisten aktiivisten tilanteiden ulkopuolella. Näiden keinojen yläkategorian nimeksi annettiin muut tunnesäätelyn tukemisen keinot. Seuraavissa alaluvuissa esitellään jokainen yläkategoria sekä sen sisältämät keinot.

Taulukko 11. Opettajien käyttämiä keinoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä.

Yläkategoria	Alakategoria
<i>Tilanteen ennakointi</i>	Opettaja päättää oppilaan fyysisen sijainnin
	Opettajan sanallinen tuki
	Eriyttäminen
<i>Tilanteen muokkaaminen</i>	Opettajan sanallinen tuki
	Tehtävän tai työskentelytavan muokkaaminen
	Oppilaan fyysinen siirtäminen tai siirtyminen
<i>Tarkkaavaisuuden siirto</i>	Ajatuksien ohjaaminen pois
	Huomion suuntaaminen ärsykkeeseen
	Tunteeseen keskittyminen ja keskustelu
<i>Kognitiivinen muutos</i>	Tilanteen uudelleentulkinta

	Asian tarkastelu objektiivisesti laajemmasta perspektiivistä
	Tunteen ja tilanteen hyväksyminen sellaisenaan
Reaktiosidonnaiset keinot	Rauhoittuminen
	Tunteen vahvistaminen
	Opettaja apuna sanoittamisessa
	Oppilaan kontrollointi
	Tunnekortit ja apuvälineet
Muut tunnesäätelyn tukemisen keinot	Tilanteille ja tunteille altistaminen suunnitellusti
	Suunnittelematon harjoittelu
	Opettajan oma läsnäolo ja toiminta
	Työtavat ja muut menetelmät

7.1 Tilanteen ennakointi

Ensimmäisenä yläkategoriana esitellään tilanteen ennakointi. Opettajat raportoivat hyvin laajasti Grossin (1998) mukaan tilanteen ennakointia kuvaavia tapoja tukea oppilaan tunnesäätelyä. Ennakoivia keinoja olivat *oppilaan fyysisen sijainnin päättäminen*, *opettajan antama sanallinen tuki* ja *eriyttäminen*. Tilanteen ennakointi oli myös yleisimmin käytetty tunnesäätelyn tukemisen muoto opettajien monivalinnan perusteella (ks. Liite 2). Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin jokaista alakategoriaa.

Opettaja päättää oppilaan fyysisen sijainnin

Opettajien mukaan yksi tapa ennakoida oppilaan tunteita ja tunnesäätelyn tarvetta oli rajoittaa tai vaikuttaa heidän fyysiseen sijaintiinsa. Fyysisellä rajoittamisella opettaja voi pyrkiä minimoimaan oppilaalle haastavien tunteiden syntymisen. Opettajien esimerkeissä tämä ilmeni pääsääntöisesti kahdenlaisissa tilanteissa, joita olivat pari- ja ryhmätyöt sekä siirtymätilanteet esimerkiksi luokasta ruokalaan tai välitunnille.

Esimerkiksi pyrin asettamaan kaksi toisiaan kiihdyttävää oppilasta eri kohtiin ruokajonossa, jolloin vältymme usein negatiivisilta tunteenpurkauksilta helposti ja suuresti reagoivan oppilaan välillä. (o3)

Yllä olevassa esimerkissä opettaja pyrkii ennakoimaan oppilaiden tunteita välttämällä tiettyjä tilanteita ja tunteita määrittämällä oppilaiden fyysisen sijainnin. Esimerkissä opettaja kuvaa varmasti monelle opettajalle arkipäiväistä tilannetta, jossa opettajan pedagogisilla ratkaisuilla ja oppilaantuntemuksella voi olla suuri vaikutus. Esimerkin antanut opettaja (o3) kertookin käyttävänsä tilanteen ennakkointia useita kertoja yhden koulupäivän aikana.

Opettajan sanallinen tuki

Opettajan antama sanallinen tuki nähtiin myös tärkeänä osana oppilaiden tunnesäätelyä ja sen merkitys korostui analyysin useammassa yläkategoriassa. Tilanteen ennakkointiin liittyvä sanallinen tuki muodosti myös oman alakategoriansa, joka esitellään seuraavaksi. Sanallinen tuki ilmeni opettajien toiminnassa pääsääntöisesti kolmella erilaisella tavalla, joita olivat strukturoitu ja kaikille tiedossa oleva päiväjärjestys, sanoittaminen muutoksista koulupäivän aikana sekä haastavista tilanteista etukäteen kertominen.

Strukturoitu ja kaikille tiedossa olevan päiväjärjestyksen merkitys ilmeni opettajien vastauksista monin tavoin. Useat opettajat kokivat tärkeäksi, että oppilaat tietävät päivän ja oppituntien tapahtumien lisäksi myös koko viikkoon liittyviä tapahtumia ennakkoon. Tällä tavoin opettajat yrittivät myös vaikuttaa siihen, että oppilaat eivät kokisi epämiellyttäviä yllätyksiä keskellä koulupäivää.

Päivän aluksi käymme koko luokan kanssa päiväohjelman läpi, eli ennakoimme päivän tulevia tapahtumia. Niille lapsille, joilla on erityisesti tunnesäätelyn ongelmia, täytyy tilanteita käydä yksilöllisemmin läpi esim. ruokailuun lähdeittäessä tai välitunnille. (o23)

Yllä olevan esimerkin tavoin myös moni muu opettaja kertoi käyvänsä päiväjärjestyksen joka aamu läpi oppilaidensa kanssa. Sanallisen ohjeen ja päiväjärjestyksen rinnalla saatettiin käyttää myös kuvakortteja tai suurempaa lukujärjestystä seinällä, kuten eräs opettaja kirjoittaa: "Aikataulu luokan seinällä auttaa tunteiden säätelyssä haastavilla oppilailla - - (o20)". Selkeän ja tiedossa olevan päiväjärjestyksen ajateltiin olevan yhteydessä yllätysten minimointiin ja auttavan etenkin oppilaita, joilla on erityishaasteita tunnesäätelyssä. Toisaalta myös yksittäinen oppilas saattoi vaikuttaa opettajan toimintatapoihin:

Erityislapsen takia ennakoin aina päivän kulun aamulla ja kertosimme päivän tapahtumia päivän aikana. Tästä tullut koko luokan ja open tapa aina. Kuvastrukturi taululla - - (o26)

Opettajan sanallinen tuki nähtiin myös merkittävänä keinona kertoa etukäteen koulupäivän aikana tapahtuvista muutoksista tai haastavista tilanteista. Sanallistamalla opettaja

saattoi kertoa, millaisesta tilanteesta tai muutoksesta on kyse, ja millaisia tunteita tuleva tilanne saattaa herättää. Tämän nähtiin auttavan oppilasta asennoitumaan asiaan ja hyväksymään tunteen.

- - *Kerron myös etukäteen esim. että tuleva tilanne tai asia voi olla tunteita herättävä ja voi alkaa jännittää, itkettää, pelottaa tai naurattaa. Kerron, että ne kuuluvatkin asiaan ja annan vinkkejä, miten pärjää ja mikä on sopivaa kyseiseen tilanteeseen. (o28)*

Eriyttäminen

Viimeisen alakategorian muodostaa eriyttäminen. Usein eriyttäminen nähdään oppimisen välineenä ja mahdollistajana, mutta emotionaalisesta viitekehyksestä tarkasteltuna se voidaan nähdä myös yhtenä tunnesäätelyyn keinona. Muutama opettaja mainitsikin helpottavansa tehtäviä jo ennakkoon tietyille oppilaille turhautumisen välttämiseksi. Toimiva eriyttäminen vaatii kuitenkin oppilaantuntemusta, jota tarkastellaan tarkemmin myöhemmin tässä luvussa. Kostøl ja Cameron (2020, s. 8) kuvaavat oppilaantuntemusta ”askeleen edellä” olemiseksi, jolloin opettaja voi tehdä ennakkoidusti tietyille oppilaille sopivia ratkaisuja.

7.2 Tilanteen muokkaaminen

Toiseksi yläkategoriaksi nimettiin tilanteen muokkaaminen Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimallin mukaan. Tilanteen muokkaaminen on tarpeellista, jos tilanteen ennakointi tai valinta ei ole mahdollista. Yhtäältä koulupäivä ja elämä yleisestikin sisältävät paljon muutoksia, joita opettaja ei voi ennakoida. Toisaalta koulussa ja elämässä täytyy tehdä useita asioita, jotka voivat tuntua opettajasta ja oppilaasta haastavilta tai epämiellyttäviltä. Haastavia tilanteita voi kuitenkin pyrkiä muokkaamaan eri tavoin. Opettajien käyttämät tilanteen muokkaamiseen pyrkivät keinot voitiin jakaa kolmeen alakategoriaan, joita olivat *opettajan sanallinen tuki, tehtävän tai työskentelytavan muokkaaminen* sekä *oppilaan fyysinen siirtäminen ja siirtyminen*.

Opettajan sanallinen tuki

Samoin kuin tilanteen ennakkoinnissa, myös tilanteen muokkaamisessa opettajan sanallinen tuki nähtiin merkityksellisenä tunnesäätelyn välineenä. Sanallinen tuki ilmeni esimerkiksi oppilaan kannustamisena, tukemisena ja ohjeistamisena. Tällä tavoin opettaja saattoi pyrkiä tekemään tilanteesta miellyttävämmän oppilaalle, mikäli oppilas ei siihen itse pystynyt. Jatkuvan sanallisen tuen antaminen ja kannustaminen ei kuitenkaan ole aina ongelmaton, vaan se voi kuormittaa opettajaa:

Oma reagointitapa on usein riippuvainen omasta viireystilasta. Joudun jatkuvasti kannattelemaan oppilasta, joka hermostuu kaikesta; kun kynä on huono, kun kumi ei ole tarpeeksi suuri, kun paperi on ryppyinen jne jne. Tätä kun jatkuu koko päivän niin lopulta vain antaa oppilaan olla eikä jaksa väentää, suostutella tai rohkaista oppilasta. (o6)

On kuitenkin tärkeä painottaa, että oppilaan oma kyky muokata tilannetta kehittyy, jos opettaja antaa sanallisesti keinoja, kuinka toimia tilanteessa. Tarkoituksena ei siis ole välttämättä välttää haastavia tilanteita vaan antaa vaihtoehtoja muokata omaa toimintaa tilanteeseen sopivaksi. Kuten eräs opettaja kirjoittaakin:

- - Minulla oli oppilas, joka raivostui usein hävitessään jonkin pienen matikkapelin tai shakkipelin, oikeastaan minkä tahansa kilpailun. En opettanut häntä välttämään kilpailutilanteita, vaan nimenomaan siedätin häntä tottumaan sekä tappioihin että voittoihin. Juttelimme hänen kanssaan aiheesta paljon. (o15)

Tehtävän tai työskentelytavan muokkaaminen

Toisena tilanteen muokkaamisen keinona voidaan pitää tehtävän tai työskentelytavan muokkaamista. Liian haastavan tehtävän tullessa ja esimerkiksi oppilaan turhautuessa opettajat kertoivat muokkaavansa tehtävää ja työskentelytapaa esimerkiksi jakamalla tehtävän pienempiin osiin. Joissakin tapauksissa myös oppilaan oma valinta korostui, kuten ”*oppilas tekee sovitut tehtävät, jonka jälkeen saa valita muut tehtävät (o28)*” ja ”*annan oppilaan valita, tekeekö haastavat hommat aluksi vai lopuksi (o21)*”. Näin oppilas voi itse harjoitella tilanteen muokkaamista.

Opettajan tuella oppilas voi harjoitella tehtävien pilkkomista ja samalla säädellä tilanteen aiheuttamia tunteita. Yhtä lailla Gross ja Jacobson (2014) kuvaavat samankaltaista tilannetta, jossa oppilas voi ahdistua esimerkiksi nähdessään haastavan kokeen. Oppilas voi kuitenkin muokata tilannetta itselleen sopivammaksi esimerkiksi aloittamalla kokeen tekemisen helpommista tehtävistä ja siirtymällä sitten haastavampiin. (Gross & Jacobs, 2014, s. 193.)

Oppilaan fyysinen siirtäminen tai siirtyminen

Kolmas tilanteen muokkaamisen alakategoria on oppilaan fyysinen siirtäminen tai siirtyminen. Oppilaan paikan vaihtaminen tai tilanteesta liikkuminen tapahtui opettajien vastauksissa joko opettajan kehottamana tai oppilaan omana valintana. Syitä fyysiseen siirtämiseen olivat muiden ärsykkeiden näkeminen ja saaminen, rauhallisen keskustelu- tai rauhoittumispaikan löytäminen, oppilaiden siirtäminen kauemmas toisistaan ja toisen aikuisen kanssa työskentely.

Osa opettajista korosti myös oppilaan omaa vapautta ja kykyä siirtyä tilanteen vaatiessa toiseen paikkaan tai tilaan. Kuten esimerkissä ”*oppilas voi siirtyä sovittuun paikkaan tai eri tilaan, jos alkaa raivostuttaa liikaa (o28)*” oppilaan kanssa on yhdessä sovittu paikka, jonne on turvallista ja lupa mennä. Tällaisella käytännöllä voidaan välttyä esimerkiksi oppilaan koulualueelta lähtemiseltä. Eräs opettajaa kertookin samankaltaisesta sopimuksesta kuin yllä olevalla opettajalla ”*oppilas voi halutessaan siirtyä luokassa rauhallisempaa paikkaan työskentelemään tai kokonaan eri tilaan, mikäli se tuntuu hänestä paremmalta (o23)*”.

7.3 Tarkkaavaisuuden siirtäminen

Kolmanneksi yläkategoriaksi muodostui tarkkaavaisuuden siirtäminen, joka on myös Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimallin kolmas vaihe. Tarkkaavaisuuden siirtäminen on aiheellista, jos tilannetta ei voi muokata tekemällä siitä suotuisampaa tai esimerkiksi poistumalla hetkeksi tilanteesta. Prosessimallin mukaan tarkkaavaisuuden siirtoa on pääsääntöisesti kahdenlaista: ajatusten tai huomion siirtämistä johonkin häiriötekijään sekä vaihtoehtoisesti tilanteeseen keskittymistä. (Gross & Thompson, 2007, s. 13.) Webb ym. (2012) kuvaavat tunnesäätelyä käsittelevässä meta-analyysissään ajatuksiin liittyvää huomion ohjaamista aktiiviseksi keinoksi ja puolestaan huomion siirtämistä johonkin konkreettiseen asiaan passiiviseksi keinoksi. Ajatusten ja huomion siirtämistä häiriötekijään kuvaavat tämän yläkategorian kaksi ensimmäistä alakategoriaa *ajatuksien ohjaaminen pois* ja *huomion suuntaaminen ärsykkeeseen*. Tilanteeseen keskittymistä puolestaan kuvaa kolmas alakategoria *tunteeseen keskittyminen*.

Ajatuksien ohjaaminen pois

Opettajat raportoivat useita tapoja, joilla he ohjaavat oppilaan ajatuksia pois käsillä olevasta tapahtumasta. Aktiivisten ja passiivisten huomion suuntaamisen keinojen lisäksi valitut huomionkohteet voidaan jakaa positiivisiin ja neutraaleihin asioihin (Webb ym., 2012). Suurin osa opettajista ohjasi oppilaan tunteita johonkin positiiviseen, kuten viikonloppusuunnitelmiin, harrastuksiin tai tuleviin palkintotehtäviin. Eräs opettaja kertoi myös käyttävänsä huumoria ajatusten ohjaamisen apuna. Seuraava esimerkki kuvaa tarkkaavaisuuden siirtoa johonkin oppilaalle mieluiseen eli positiiviseen aiheeseen. Esimerkin opettaja kertoi käyttävänsä tarkkaavaisuuden siirtoa useita kertoja yhden koulupäivän aikana.

Siirrän toisinaan keskustelun oppilaalle tärkeään asiaan, esimerkiksi yhden oppilaan kanssa juttelemme usein hänen koirastaan. Muita keskustelunaiheita ovat

esimerkiksi harrastukset, mitä koulussa on ruokana ja niin edelleen, oppilaasta riippuen. (o12)

Muutama opettaja raportoi suuntaavansa oppilaiden huomion johonkin neutraaliin asiaan. Ajatusten siirtäminen neutraaliin asiaan saattoi kuitenkin myös tarkoittaa asian sivuuttamista, jolloin aiheesta ei varsinaisesti keskustella:

Sanallinen ohjeistus: nyt ei kannata enempää miettiä tätä asiaa, entä sen sijaan... Eli tuon oppilaalle esille, että tilanne ei välttämättä siinä hetkessä etene, vaan on myös hänelle kannattavaa miettiä välillä muuta. (o19)

Yllä oleva esimerkki voi kuvata melko arkipäivästä tilannetta, jossa opettajan aika ja jakaminen ei riitä oppilaan kanssa asian läpikäyntiin, vaan opettajalle saattaa olla helpompi vain sivuuttaa tilanne. Tunteen sivuuttamisessa on kuitenkin se riski, että aihe jätetään käsittelemättä, eikä oppilas pääse harjoittelemaan tunnesäätelyä. Toisaalta on hyvä muistaa, ettei kyse ole mustavalkoisesta kausaalisuhteesta, vaan jokaisen tilanteen sivuuttamisen ja kohtaamisen takana on yleensä yksi opettaja, joka työskentelee yksin tai kaksin suuren oppilasmäärän kanssa. Yllä olevan esimerkin opettaja kertookin, että usein tunnesäätelyn tukemisesta haastavaa tekee tilanteiden ja opetuksen samanaikaisuus, jolloin huomion antaminen yksittäiselle oppilaalle voi olla haastavaa. Jos oppilaita on esimerkiksi 25, voivat ajanpuute ja kiire olla todellisia haasteita.

Huomion suuntaaminen ärsykkeeseen

Kuten aiemmin todettiin, opettajat kiinnittivät oppilaiden ajatukset useammin positiivisiin kuin neutraaleihin asioihin. Tilanne oli kuitenkin päinvastainen, kun kyse oli passiivisista keinoista eli huomion siirtämisestä johonkin konkreettiseen ärsykkeeseen. Vain muutammat opettajat raportoivat siirtävänsä huomioin suoraan positiivisiksi luokiteltavissa oleviin asioihin, kuten pelaamiseen tai kyseiselle oppilaalle mieluisaan tehtävään. Yhdellä opettajalla oli esimerkiksi tapana pyytää oppilasta auttamaan opettajaa oppilaalle mieleisessä asiassa. Näin opettaja ja oppilas työskentelivät yhdessä, ja oppilaan huomio suunnattiin johonkin mukavaan asiaan hankalassa tilanteessa.

Positiivisten asioiden lisäksi opettajat käänsivät oppilaiden huomion myös neutraaleihin ärsykkeisiin. Opettajien listaamia neutraaleja asioita olivat esimerkiksi vihkotyöskentely, tunnekortit ja stressipallot. Huomion suuntaamista käytettiin myös välitunnilta palatessa, jolloin oppilaiden huomio siirrettiin välitunnilla alkaneesta kinasta oppitunnin tehtävään. Alla oleva esimerkki kiteyttää monen opettajan vastauksen ajatuksen:

En tiedä, onko tässä oikein puhua arkitermillä ”harhauttaminen”, mutta toisinaan kyllä varsinkin pienten lasten kanssa tulee etsittyä ympäristöstä jokin konkreettinen ärsyke, johon huomio suunnataan. (o4)

Tunteeseen keskittyminen

Tarkkaavaisuuden siirtäminen voi tarkoittaa myös käynnissä olevaan asiaan ja sen herättämiin tunteisiin keskittymistä (Gross & Thompson, 2007, s. 13). Tarkkaavaisuuden siirto ei siis aina tarkoita huomion siirtämistä pois asiasta. Webb ym. (2012, s. 779) kuvaavat, että tarkkaavaisuuden siirto voi tarkoittaa tunteeseen keskittymistä, johtopäätöksien tekemistä sekä tunteiden vapauttamista. Tässä näytteessä vastauksien määrä oli kuitenkin niin vähäinen, ettei tarkemman erottelun tekeminen ollut mielekäästä. Edellä mainittuja piirteitä löytyi kuitenkin vastauksista. Tunteeseen keskittyminen näyttäytyi esimerkiksi keskusteluna tunteen syntytekijöistä, nimeämällä tunteita ja rauhallisena kahdenkeskisenä keskusteluna.

Opettajan avulla tunteeseen keskittyminen ja sen käsitteleminen on mahdollista oppilaille. Alla oleva esimerkki kuvaa tunteeseen keskittymisen ja siitä keskustelemisen merkitystä osana tunnesäätelyn oppimista. Toisaalta tarkkaavaisuuden siirtoa ja sen eri muotoja voidaan käyttää myös peräkkäin:

Pienillä oppilailla harhauttaminen onnistuu usein todella helposti. Harhauttamisen jälkeen on kuitenkin välttämättä oltava aika keskustelulle haastavasta aiheesta. Muuten oppilaalle ei tarjota mahdollisuutta tunteiden säätelyn oppimiseen. - - (o20)

Opettaja kuvaa huomion suuntaamista ärsykkeeseen, mutta korostaa myös tilanteeseen ja tunteeseen keskittymistä. Näin syntynyttä tunnetta ei ohiteta. Tällainen tuki opettajalta opettaa samalla oppilaalle, kuinka samanlaisia tilanteita voi kohdata ja miten niistä voi selvitä. Oppilaalle sopivan toimintatavan löytäminen vaatii oppilaantuntemusta.

7.4 Kognitiivinen muutos

Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimallin neljäs vaihe ja yläkategoria, kognitiivinen muutos, voitiin jakaa aineiston pohjalta kolmeen alakategoriaan, joita olivat *tilanteen uudelleentulkinta*, *asian tarkastelu objektiivisesti laajemmasta perspektiivistä* ja *tunteen ja tilanteen hyväksyminen sellaisenaan*. Kognitiivisen muutoksen avulla tapahtumaa voidaan tarkastella myönteisemmässä valossa, jolloin myös suhtautuminen tapahtumaan voi muuttua (Kokkonen, 2010, s. 51–52). Se tarkoittaaakin tilanteen tai tunteen uudelleen-tarkastelua. Tämän vuoksi Kokkonen (2010, s. 52) kutsuu kognitiivista muutosta tiedolliseksi tunnesäätelyn keinoksi, mutta tarkoittaa Grossin (1998) kanssa samanlaista prosessia, jossa tilanteen merkitys pyritään muuttamaan tietoisesti ajatusten avulla.

Tilanteen uudelleentulkinta

Tilanteen uudelleentulkinta näyttäytyi opettajien vastauksissa toimintana, jolloin opettaja auttoi oppilasta näkemään haastavan tilanteen positiivisessa valossa. Opettajien vastauksissa uudelleentulkinta tapahtui usein oppilaan turhautuessa liian haastavaan tehtävään tai epäonnistuessaan. Jos oppilaan turhautuminen liittyi yksittäiseen tehtävään, saattoi opettaja etsiä hyviä puolia oppilaan tekemästä työstä tai auttaa kohdistamaan huomion oppilaan omaan kehittymiseen:

- - jos oppilas kiinnittää kuvistyössään huomion vain epäonnistuneeseen kohtaan ja on repimässä työtään, hänelle osoittaa työn hyviä puolia. (o7)

Kun oppilas ei osaa tehtävää ja turhautuu voimakkaasti, kiinnitän oppilaan huomioon siihen, mitä kaikkea hän on osannut ja kuinka paljon hän on kehittynyt. (o10)

Opettaja voi siis auttaa oppilasta näkemään haastavassa tilanteessa myös positiivisia puolia. Tämän lisäksi opettaja saattoi tukea oppilaan ajatuksia ja niihin suhtautumista myös muistuttamalla oppilaan aiemmista kokemuksista. Eräs opettaja antoi esimerkin, jossa hän ohjasi oppilasta *"ajattelemaan onnistumisia ja niitä hetkiä, kun hän on suorittanut samanlaisesta tilanteesta (o4)"*.

Asian tarkastelu objektiivisesti laajemmasta perspektiivistä

Tilanteen uudelleentulkinnan ja positiivisten puolien etsimisen lisäksi oppilasta voidaan ohjata tarkastelemaan asiaa ikään kuin ulkopuolisena. Useat opettajat kuvasivat tätä kohtaamisena, jossa oppilaan tunteita ja käyttäytymistä tarkasteltiin yhdessä keskustelun avulla. Opettajat raportoivat erilaisia tapoja toteuttaa tätä keskustelua, kuten esimerkiksi eräs opettaja kertoo: *"Yritän ulkoistaa asian oppilaan kanssa. Annetaan asialle nimi ja lähdetään tarkastelemaan tilannetta siltä kannalta (o18)"*. Opettajat saattoivat käyttää myös esimerkkejä apuna asian etäännyttämisessä: *"- - otan keskusteluun esimerkkejä omasta elämästäni tai entisistä oppilaistani (o9)"*. Näin opettajan omat kokemukset auttoivat tarkastelemaan ongelmaa toisesta perspektiivistä. Samalla opettajan oma malli antaa oppilaalle viestin, että myös muut kokevat samanlaisia tunteita ja tilanteita. Muutama opettaja kuvasi myös mielikuvaharjoittelua osana kognitiivista muutosta, joista alla esimerkki:

Oppilaani itki kerran hillittömästi, koska oli rauhoittumishetkessä ruvennut ajattelemaan perhettään, jotka hukkuvat keskellä merta eikä päässyt ajatuksesta yli. Keskustelimme asiasta ja kerroin että hän on omien ajatustensa herra ja johdatelimme yhdessä ajatukset oikeille raiteille. Silja line pelasti perheen meren keskeltä ja perhe vietti laivalla ikimuistoisia hauskoja hetkiä. (o3)

Opettajan esimerkki kuvaa yhtä tapaa ottaa etäisyyttä ja irtaantua oppilaan vallitsevasta tunteesta ja tilanteesta opettajan tuella.

Tunteen ja tilanteen hyväksyminen sellaisenaan

Viimeisenä kognitiivisena keinona opettajat kertoivat käyttävänsä tilanteen ja tunteen hyväksymistä. Tämä oli kuitenkin selkeästi vähiten mainittu keino kaikista kognitiivisista keinoista. Tunteen ja tilanteen hyväksyminen korostui keskusteluissa, joissa opettaja ja oppilas yhdessä tarkastelivat tilannetta ja etsivät siihen vastauksia. Alla oleva esimerkki antaa yhden tavan tukea oppilasta hyväksymään tilanne ja sen aiheuttama tunne:

- - Pysin antamaan tilaa lapsen negatiivisellekin kokemukselle, että hänellä olisi tilanteessa mahdollisimman kokonainen ja nähdäkseni tullut olo; ei siis vain "Sehän on hieno" -kommentteja esimerkiksi epäonnistuneen kuvistyön jälkeen, vaan syvempää puhumista tarpeista ja tunteista: "Koitko sä epäonnistuneesti? Ja kun sä niin kovasti olisit halunnut onnistua just nyt. - - (o4)

7.5 Reaktiosidonnaiset keinot

Tunnesäätelyn prosessimallin viimeinen vaihe koostuu reaktiosidonnaisista tunnesäätelyn keinoista, jotka tapahtuvat juuri tunteen syttymisen jälkeen (Gross, 1998). Opettajat kertoivat tukevänsä eri tavoin oppilaiden tunnereaktioita, ja reaktiosidonnaisten keinojen yläkategoria voitiinkin jakaa viiteen alakategoriaan, joita olivat *rauhottuminen*, *tunteen vahvistaminen*, *opettajan tuki sanoittamisessa*, *oppilaan kontrollointi* sekä *tunnekortit ja muut apuvälineet*.

Rauhoittuminen

Oppilaan rauhoittaminen ja rauhoittaminen nähtiin yleisenä tunnesäätelyn keinona. Opettajat korostivat rauhoittumisen merkitystä tilanteesta keskustelun mahdollistajana sekä keinona vähentää vallitsevan tunteen merkitystä ja piilottaa se. Rauhoittumisen keinot olivat erilaisia, ja opettajat totesivatkin, ettei kaikille oppilaille sovi välttämättä sama tapa. Kuten eräs opettaja toteaa: *"Jokaiselle oppilaalle katsotaan se oma tapa rauhoittua (o5)"*.

Rauhoittuminen ei kuitenkaan aina tarkoittanut, että opettajalla olisi siinä aktiivinen rooli. Parhaimmassa tapauksessa oppilas pystyykin tähän itsenäisesti, koska taitoa on harjoiteltu aiemmin aikuisen tuella. Eräs opettaja kertoo opettavansa useita tapoja rauhoittua: *"Olen opettanut myös erilaisia rauhoittumisen keinoja, kuten syvähengitystä, mielikuva-harjoitteita (o23)"*. Myös opettajan rauhallinen ääni mainittiin rauhoittavana tekijänä. Rauhoittavan äänen käyttöä voidaankin ajatella tunnesäätelyn vuorovaikutteisena keinona,

jossa opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilaan tunteisiin säätelemällä omaa toimintaansa ja tunteitaan (Gross ja Jacobs, 2014, s. 185).

Tunteen vahvistaminen

Usein tunnesäätely saatetaan mieltää haastavien tunteiden alaspäin säätelyksi ja kontrolloinniksi. Yksi osa reaktiosidonnaisia keinoja on kuitenkin myös tunteen vahvistaminen, jolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi tunnekokemuksen korostamista tai pidentämistä (Gross, 1998). Yksinkertaisimmillaan tunteen vahvistamista tukivat esimerkiksi opettajan antama kehu, kevyt kosketus tai peukku. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus ja tunteen vahvistaminen saattoivat ilmetä monin tavoin: ”- - *antamalla positiivista kannustusta ja palautetta pienistäkin onnistumisista (o12)*” tai ”*jaamme tunnetilaa yhdessä (o27)*”. Eräs opettaja korostaa, että tunteen vahvistamista tehdään hänen mielestään liian vähän Suomessa:

Illoisissa hetkissä ja onnistumisissa saatan oikein "hypettää" ja piehtaroida lapsen kanssa ilon tunteessa; annan luvan tehdä kärrynpyöriä ja lyön ylävitosia. Kehun, kiitan ja kannustan. Mielestäni sillä on oma tärkeä arvonsa, koska aika vähän suomalaisessa kasvatuskulttuurissa on totuttu säätelemään positiivisia tunteita "ylöspäin". - - (o4)

Opettajan tuki sanoittamisessa

Opettajan verbaalinen apu tunteiden ja tilanteiden sanoittamisessa korostui aiemmin esitellyissä tilanteen ennakkoinnissa ja tilanteen muokkaamisessa. Sanoittaminen osana reaktiosidonnaisia keinoja ilmeni juuri tapahtuneesta tunteesta tai tilanteesta keskustelemisena tai muuna sanallisena tukena. Opettajien rooli näyttäytyikin merkittävänä osana oppilaan kokemuksen reflektointia. Opettaja saattoi auttaa toisen asemaan asettumisessa tai oppilaan käytöksen ja tunteiden sanoittamisessa. Myös oppilaantuntemuksen merkittävä rooli korostui opettajien vastauksissa.

Opettaja saattoi tukea oppilaan tunnesäätelyä sanoittamalla tilannetta toisen osapuolen kannalta: ”*yrityn selittää tilannetta muiden kannalta (o29)*” ja ”- - *pyrin siihen, että oppilaat ymmärtäisivät myös toistensa näkökulman asiaan (o17)*”. Opettajat kertoivat myös toimivansa väärinymmärrysten selvittäjinä oppilaiden vuorovaikutustilanteissa, koska empatia vaatii sen käyttäjältä taitoa kuvitella toisen ihmisen tunne.

Oppilaalle tunteellisesti haastavan tilanteen jälkeen opettajan kanssa käytävä keskustelu voi myös auttaa oppilasta reflektoimaan mennyttä tilannetta, sekä omaa toimintaa. Tilanteen ennakkointiin ja tilanteen muokkaamiseen verrattuna opettajan sanallinen tuki eroaa näistä sen ajankohdalla. Opettajan sanallinen tuki toimi tukena sellaisen tilanteen

jälkeen, jossa opettaja ei ole välttämättä ollut läsnä. Opettajat kuvasivat erilaisia apukysymyksiä keskustelun aloittamiseksi. Kysymyksiä olivat esimerkiksi *"Huomaan, että sua harmittaa jokin. Onko näin? Tahtoisitko kertoa, mikä harmittaa? (o12)", "Minkä tunteen se sai aikaan? Oletko vihainen vai surullinen? (o20)" ja "- missä tunne tuntuu? Osaatko kertoa tunteestasi? Milloin muulloin on tuntunut tältä? (o27)".*

Oppilaan kontrollointi

Opettaja toimi usein tunnesäätelyn tilanteissa oppilaan tukena ja vuorovaikutustilanteista pyrittiin tekemään oppilaalle mahdollisimman suotuisia, jotta keskustelu mahdollistuisi. Tunnesäätelyn keinot näyttäytyivät myös joustamisena esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaamisessa. Välillä opettaja pyrki kuitenkin rajoittamaan oppilaan toimintaa ilman vaihtoehtoja. Alakategoria, joka kuvaa oppilaan toiminnan selkeää rajoittamista nimettiin oppilaan kontrolloinniksi. Tällaiset esimerkit oppilaan kontrolloinnista liittyivät koulun tai luokan sääntöihin sekä oppilaan toimintaan tunnekuohun aikana:

Opettajana joudun vaatimaan oppilasta toimimaan koulun yhteisten sääntöjen mukaisesti eli rajaamaan oppilaan toimintaa. (o25)

Tunnekortit ja muut apuvälineet

Reaktiosidonnaisina keinoina opettajan sanallinen tuki ja läsnäolo ovat avainasemassa. Sanallisen tuen ja muiden edellä mainittujen keinojen lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä tunnekortteja ja muita apuvälineitä osana oppilaiden tunnekuohujen hallintaa. Tunnekortteja ja liikennevaloja saatettiin käyttää esimerkiksi oppilaan tunteiden sanoittamisen tukena: *"Välillä käytän tunnekortteja tai mittareita, joilla oppilas voi ilmaista vallitsevaa tunnettaan (o25)".* Niiden avulla oppilas voi kertoa tarkemmin tunteistaan, jos pelkkä sanallistaminen tuntuu liian haastavalta.

7.6 Muut tunnesäätelyn tukemisen keinot

Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimalli keskittyy tunteiden säätelyyn tunnekuohun aikana. Tunnesäätelyä voidaan kuitenkin harjoitella kouluarjessa myös muuten kuin osana oppilaan vallitsevaa tunnekokemusta. Seuraavaksi esitellään opettajien raportoimia tapoja tukea tunnesäätelyn kehittymistä tunneprosessien ulkopuolella. Muiden keinojen yläkategoria jaettiin alakategorioihin *tilanteille ja tunteille altistaminen suunnitellusti, suunnittelematon harjoittelu, opettajan oma läsnäolo ja toiminta sekä työtavat ja muut menetelmät.*

Tilanteille ja tunteille altistaminen suunnitellusti

Tunnekasvatuksen toteuttaminen ei ole jokaisen opettajan oma valinta, vaan perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa siihen (ks. POPS, 2014). Tunnekasvatuksen tulisi siis olla tavoitteellista toimintaa. Opettajat raportoivatkin useita keinoja tukea myös oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä tunnekuuhujen ulkopuolisissa tilanteissa, kuten tunnekasvatustunnit ja -tuokiot sekä ryhmätyöt ja opetusmenetelmien vaihtelu.

Opettajista suuri osa mainitsi toteuttavansa säännöllisesti tunnetaitojen harjoitteluun keskittyviä oppitunteja. Opettajat kokivat valmiiden materiaalien käyttämisen hyödylliseksi ja vastauksissa mainittiin esimerkiksi Mieli Suomen mielenterveys ry:n (entinen Suomen mielenterveysseura) oppimateriaalit ja Kiva koulu -materiaalit. Valmismateriaali voikin antaa jokaiselle opettajalle hyödyllisiä vinkkejä tunnekasvatuksen toteuttamiseen omaan opetustyyliin sopivalla tavalla. Valmiista materiaaleista opettaja voi valita mieleisensä: *"Pidän tunnetaito- ja kiva-tunteja säännöllisesti luokassa. Parhaimmat jutut molemmista (o8)"*. Varsinaisten kokonaisten oppituntien lisäksi opettajat kertoivat pitävänsä tunnetuokioita, jotka eivät välttämättä vieneet kokonaista oppituntia.

Tunnetuntien ja -tuokioiden lisäksi osa opettajista kuvasi myös ryhmätöiden käyttämisen työtapana ja menetelmien vaihtelun tapana tukea tunnesäätelyä. Erään opettajan mukaan ryhmätöiden ja ryhmässä työskentelyn avulla oppilaat voivat oppia toisiltaan tunnesäätelyä. Muuttuvat, mutta hallitut tilanteet nähtiin myös mahdollisuutena antaa oppilaille vastuuta itse keksiä keinoja ratkoa ristiriitatilanteita.

Suunnittelematon harjoittelu

Suunniteltujen tunnetuntien lisäksi tunneharjoituksia ja oppimista tapahtui myös osana arkea ja muita oppiaineita. Tunnesäätelyä voitiin harjoitella esimerkiksi *"- - joka päivällä sosiaalisen käyttäytymisen harjoituksilla, jotka tupsahtavat lasten käyttäytymisestä ja yhdessäolosta (o6)"* tai *"- - spontaanisti eri oppitunneilla, silloin kun ne ovat ajankohdaisia (o23)"*. Suunnittelematon harjoittelu korostaakin tunnekasvatuksen luonnetta; sitä voidaan oppia ja harjoitella koko ajan. Edellä kuvatut tavalliset ja ehkä arkipäiväisetkin tilanteet eivät välttämättä näyttäydy jokaiselle maallikolle tilaisuutena harjoitella tunnesäätelyä. Osaava opettaja voi kuitenkin hyödyntää näitä tilanteita spontaanisti ja kääntää erilaisia tilanteita mahdollisuuksiksi oppia tunnesäätelyä:

Ohjaan oppilaita nimeämään erilaisia tunteita osana opetusta. Tunnerikkaissa tilanteissa pyrin sanoittamaan oppilaan ajatuksia ja tunteita. (o16)

Opettajan oma läsnäolo ja toiminta

Opettajat kokivat myös heidän omalla läsnäolollaan ja toiminnallaan olevan vaikutusta oppilaan tunnesäätelyn kehittymiseen. Useat opettajat näkivät tärkeänä, että opettaja kykenee toimimaan oppilaiden kanssa rauhallisesti ja empaattisesti myös haastavissa vuorovaikutus- ja tunnesäätelytilanteissa. Oppilaan ymmärtämisen nähtiin edesauttavan myötätuntoista suhtautumista oppilaaseen ja hänen haasteisiinsa. Aina myötätuntoinen suhtautuminen oppilaaseen ei kuitenkaan ole helppoa:

Kun omatkin tunteet käyvät kuumana, on vaikeaa tukea oppilasta. Aina ei pysty asettumaan oppilaan asemaan tarpeeksi hyvin. Myös jos tilanteessa on monta oppilasta, on vaikeaa tukea kaikkia tasapuolisesti. Olisi tärkeää saada käsitellä tunteita rauhallisessa ja turvallisessa ilmapiirissä, mutta aina se ei ole mahdollista. (o16)

Opettajat myös tiedostivat toimivansa mallina erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä onkin tärkeää, koska ihminen oppii tunnesäätelyä mallin kautta (ks. esim. Jones ym., 2013; Webster-Stratton, 1999). Mallina toimimiseen liitettiin myös ajatus johdonmukaisesta toiminnasta. Johdonmukaisuuden ja turvallisuuden ajateltiin vaikuttavan hyvinvointiin koko luokan tasolla ja samalla edesauttavan tunnesäätelyn kehittymistä:

Kun oppilas-opettaja suhde on rakentunut luotettavaksi, eli että tiedän oppilaan luottavan minuun ja tietävän, miten opettajana toimin tilanteissa. (o25)

Opettajan läsnäolon ja johdonmukaisuuden lisäksi oppilaantuntemuksella nähtiin olevan useita erilaisia etuja tunnesäätelyn tukemiseen. Opettajat kuvasivat erilaisia tapoja, kuinka oppilaantuntemus auttaa ennakoimaan tilanteita ja mahdollisia tunnesäätelyn haasteita. Oppilaantuntemus korostui myös osana muiden, aiemmin tässä luvussa esiteltyjen, tunnesäätelyn keinojen käyttöä: ” - Koska omat oppilaansa tuntee hyvin, tietää suunnilleen, mitä kenellekin pitää sanoa, jotta tilanne ei kärjisty turhaan (o10)”. Aina opettaja ei voikaan tietää oppilaan taustoista, mutta kodin ja koulun yhteistyöstä ja tiedonkulusta voi olla hyötyä.

Vältän yleistä keskustelua luokassa aiheesta, joka voi olla akuutti ja arka jonkin oppilaan elämässä juuri kyseisellä hetkellä... esim. huoltaja joutunut vankilaan tai oppilas itse sijoitettu kiireellisesti. (o9)

Vastaavasti tunnesäätelyn haasteina opettajat nimesivät tilanteita, joissa koulun ja kodin yhteistyö ja kommunikaatio on vajavaista. Tällaisissa tapauksissa vaikeutena nähtiin se, ettei opettajalla välttämättä ole riittäviä tietoja oppilaan taustoista ja haasteista.

Opettajat kokivat suurta vastuuta roolistaan tunnesäätelyn tukijoina. Toisaalta opettajien omat ajatukset toiminnastaan tunnesäätelyn tilanteissa saattoivat luoda myös paineita

omalle toiminnalle ja taidoille. Opettajat ajattelivatkin eri tavoin itsestään oppilaiden kanssa koettujen epäonnistuneiden tunnesäätelytilanteiden jälkeen. Eräs opettaja kuvaa ajatuksiaan epäonnistumisen jälkeen näin:

Luultavasti olen turhautunut itseeni ja tilanteeseen. Käyn tilannetta läpi monesti päässäni, pohtien mitä olisi pitänyt tehdä toisin. En haluaisi epäonnistua, sillä minun pitäisi aikuisena olla se, joka voi auttaa oppilasta tunteikkaissa tilanteissa. (o16)

Työtavat ja muut menetelmät

Opettajat listasivat laajasti erilaisia työtapoja ja menetelmiä tunnesäätelyn harjoitteluun. Näitä olivat draaman, musiikin, satujen, rentoutusharjoitusten ja meditaation hyödyntäminen sekä kirjallinen harjoittelu. Muita opettajien listaamia menetelmiä olivat vahvuuspedagogiikka, neuropsykologinen valmennus ja ratkaisukeskeisyys.

Draamatyöskentelyn avulla ”oppilaat oppivat fiktiivisten tilanteiden kautta (o10)” ja harjoittelevat ”tunnetilojen ilmaisemista eri tavoin kuten ilmeet, eleet, liikkeet, äänensävyt – ja voimakkuudet (o28)”. Draama nähtiin työtapana, jossa oppilaat saivat harjoitella tunteiden ilmaisemista ja samalla säätelyä turvallisessa tilanteessa.

Myös musiikki nähtiin keinona harjoitella tunteiden ilmaisua ja tunnesäätelyä. Kirjoja ja satuja käytettiin keskustelun ja harjoitusten virittelijöinä. Satujen ajateltiin myös kehittävän toisen asemaan asettumista ja tunteiden tunnistamista. Lisäksi opettajat raportoivat käyttävänsä erilaisia hengitysharjoituksia tunnesäätelyn harjoittelun tukena. Hengitykseen keskittyminen nähtiinkin yhtenä reaktiosidonnaisena keinona. Eräs opettaja kertoi myös hyödyntävänsä kirjallisia töitä ja vihkoa, johon tehdään erilaisia harjoituksia. Myös hengitykseen keskittyminen ja tietoisien läsnäolon eli mindfulnessin hyödyntäminen mainittiin usean opettajan vastauksessa.

7.7 Yhteenveto

Opettajien käyttämät keinot tukea oppilaiden tunnesäätelyä muodostivat kuusi yläkategoriaa. Viisi ensimmäistä yläkategoriaa muodostuivat Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimallin pohjalta; tilanteen ennakointi, tilanteen muokkaus, tarkkaavaisuuden siirto, kognitiivinen muutos ja reaktiosidonnaiset keinot. Tunnekuohun aikana tapahtuvien keinojen lisäksi opettajat kertoivat tukevasa tunnesäätelyn kehittymistä myös niiden ulkopuolella. Tämän yläkategorian nimeksi muotoiltiin muut tunnesäätelyn tukemisen keinot.

Tilanteen ennakointi käsitti opettajien keinoja rakentaa koulupäivä niin, että oppilaat välttivätkin ylimääräisiltä yllätyksiltä. Opettaja saattoi esimerkiksi määrätä oppilaan sijainnin

ruokajonossa, kertoa etukäteen päivän tapahtumista tai eriyttää tehtäviä. Kun tilanteen ennakointi ei ollut mahdollista, opettajat kertoivat muokkaavansa tilannetta esimerkiksi sanallisen tuen avulla tai mukauttamalla annettua tehtävää. Tämän lisäksi oppilaan fyysinen siirtäminen tai siirtyminen toimivat tapana auttaa oppilasta säätelemään tunteitaan haastavassa tilanteessa.

Ajatuksien ohjaaminen pois hankalasta tilanteesta toimi yhtenä tarkkaavaisuuden siirron keinona. Tämän lisäksi opettajat saattoivat ”harhauttaa” oppilaita ja siirtää heidän huomionsa johonkin ärsykkeeseen. Tarkkaavaisuuden siirto saattoi tarkoittaa myös tunteeseen keskittymistä ja keskustelua hankalasta tilanteesta tai tunteesta. Asiaan keskittymistä ajatusten tasolla harjoiteltiin myös osana kognitiivista muutosta. Tämä tarkoitti oppilaan tukemista tilanteen uudelleentulkitsemisessa tai sen tarkastelussa objektiivisesti ja laajemmasta perspektiivistä. Opettaja saattoi antaa esimerkkejä omasta elämästään ja auttaa oppilasta hyväksymään käsillä olevan tunteen ja tilanteen sellaisenaan ilman muokkaamista.

Tunnekuohun aikana tapahtuvia tunnesäätelyn keinoja kuvattiin reaktiosidonnaisten keinojen kautta. Näitä keinoja olivat rauhoittuminen, tunteen vahvistaminen yhdessä, opettajan sanallinen tuki, oppilaan kontrollointi sekä tunnekortit tai muut apuvälineet. Tunnesäätelyn prosessin ulkopuolisina keinoina opettajat kertoivat altistavansa oppilaita tilanteille, joissa tunnesäätelyä harjoitellaan. Suunniteltujen tilanteiden ja tunnetuntien lisäksi opettajat näkivät, että tunnesäätelyä opitaan myös spontaaneissa tilanteissa. Tunnesäätelyn tukemisessa opettajat kokivat oman läsnäolonsa ja toimintansa opettajana erittäin merkityksellisenä. Lisäksi opettajat saattoivat hyödyntää muita menetelmiä ja työtapoja, kuten draamaa ja musiikkia.

8 Opettajan itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn tukemisen yhteys

Kolmannen tutkimustehtävän tarkoituksena on selvittää opettajan itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn yhteyttä vastaamalla kysymykseen, *mitä yhteyksiä luokanopettajan itsemyötätunnolla on hänen tapoihinsa tukea oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä alakoulussa?* Tutkimuskysymystä tarkastellaan vertailemalla tavallisen ja korkean itsemyötätuntoryhmän opettajia keskenään. Ensiksi aihetta käsitellään tunnesäätelyn keinojen ja niiden yleisyyden kautta. Toiseksi tarkastellaan itsemyötätunnon yhteyttä opettajan kokemukseen omasta pystyvyydestään opettaa ja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Kolmanneksi tarkastellaan opettajien mainitsemia haasteita tunnesäätelyn tukemisessa. Lopuksi tarkastellaan opettajien myötätuntoista suhtautumista itseensä.

8.1 Tunnesäätelyn prosessimalli

Seuraavaksi tarkastellaan itsemyötätunnon yhteyttä tunnesäätelyn keinojen käytön yleisyyteen ja käytettyihin keinoihin. Toisin sanoen, tarkoituksena on selvittää, käyttävätkö tavallisen itsemyötätunnon ja korkean itsemyötätunnon omaavat opettajat yhtä paljon tunnesäätelyä tukevia keinoja, ja ovatko keinot samanlaisia.

Keinojen käytön yleisyyden ja monipuolisuuden tarkastelu osoitti, että ryhmien välillä oli vähäisiä eroja. Liitteessä 2 on kuvattu tarkemmin ryhmien välisiä eroja jokaisen Grossin (1998) tunnesäätelyn keinon osalta. Ryhmille yhteistä oli tilanteen ennakkoinnin ja muokkaamisen käytön yleisyys. Molempien ryhmien opettajista jopa 75–80 prosenttia käytti tilanteen ennakkointia päivittäin. Tarkkaavaisuuden siirtäminen ja kognitiivinen muutos aiheuttivat puolestaan hajontaa vastaajien kesken, mutta ryhmien väliset erot olivat pieniä. Reaktiosidonnaisten keinojen säännöllisen käytön yleisyys sisälsi kuitenkin eniten hajontaa ja näyttäytyi yllättävän harvinaisena keinona. Osa opettajista kertoi, ettei hyödynnä reaktiosidonnaisia keinoja koskaan oppilaan tunnesäätelyn tukemisessa.

Ryhmien käyttämien tunnesäätelyn keinojen yleisyyttä tarkasteltiin myös opettajien antamien vastauksien keskiarvojen kautta. Väittämiin vastattiin Likert-asteikolla (1 = Useita kertoja yhden oppitunnin aikana, 2 = Useita kertoja koulupäivän aikana, 3 = 1–5 kertaa viikossa, 4 = 1–3 kertaa kuukaudessa, 5 = Muutamia kertoja lukuvuodessa, 6 = En koskaan ja 7 = En osaa sanoa). Mitä pienempi keinon keskiarvo oli, sitä useammin keinoa käytettiin. Korkean itsemyötätunnon ryhmäläisten keskiarvo oli tilanteen ennakkointia lukuun ottamatta pienempi kaikilla tunnesäätelyn osa-alueilla. Tämä tarkoittaa, että he

käyttivät keinoja useammin. Tavallisen itsemyötätunnon ryhmäläiset käyttivät toista ryhmää useammin tilanteen ennakointia. Ryhmien väliltä ei kuitenkaan löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa.

Sisällönanalyysin tarkastelu ryhmien välisten erojen näkökulmasta osoitti, että opettajat käyttävät hyvin samankaltaisia tilanteen ennakkoinnin keinoja itsemyötätunnosta riippumatta. Yleisiä keinoja olivat esimerkiksi tulevien siirtymien sanoittaminen oppilaalle sekä parityöskentelyn harjoittelu. Muutama opettaja tavallisen itsemyötätunnon ryhmästä kertoi käyttävänsä eriyttämistä osana tilanteen ennakointia. Korkean itsemyötätunnon ryhmäläiset eivät kuitenkaan maininneet tätä.

Tilanteen muokkaamisen osalta opettajien sanallinen tuki korostui korkean itsemyötätunnon ryhmän opettajien vastauksissa. Tavallisen itsemyötätunnon ryhmäläisistä vain yksi mainitsi tarjoavansa oppilaille sanallista tukea. Toisaalta tavallisen itsemyötätunnon ryhmän opettajat raportoivat enemmän tehtävän tai työskentelytavan muokkaamiseen liittyviä keinoja. Tämän voidaan ajatella olevan linjassa myös juuri yllä esitetyn kanssa, jossa eriyttämistä käytettiin tilanteita ja tunteita ennakoivana keinona. Oppilaan fyysisessä siirtymisessä ja siirtämisessä ei puolestaan voitu nähdä ryhmien välistä eroavaisuutta.

Tunnesäätelyn prosessimallin kolmannen vaiheen, tarkkaavaisuuden siirron, kohdalla ryhmät erosivat toisistaan ensimmäisen alakategorian eli ajatuksien poisohjaamisen osalta. Korkean itsemyötätunnon ryhmän opettajat raportoivat käyttävänsä keinoa enemmän. Samalla he raportoivat ohjaavansa oppilaiden ajatuksia positiivisiin ja neutraaleihin asioihin. Tavallisen itsemyötätunnon opettajista vain yksittäinen opettaja kertoi ohjaavansa oppilaiden ajatuksia pois tilanteesta. Ryhmäläiset käyttivät melko tasaisesti tunteeseen keskittymistä sekä huomion ohjaamista ärsykkeeseen.

Kognitiivisen muutoksen keinojen vertaaminen osoitti, että tavallisen itsemyötätunnon ryhmän opettajat listasivat enemmän tilanteen uudelleentulkintaan liittyviä keinoja, kuten huomion siirtämistä tilanteen synnyttämiin positiivisiin tunteisiin. Ryhmät eivät kuitenkaan eronneet kahden muun alakategorian osalta.

Opettajat listasivat kaiken kaikkiaan hyvin samankaltaisia reaktiosidonnaisia keinoja liittyen rauhoittumiseen, tunteen vahvistamiseen sekä opettajan sanalliseen tukeen. Ainoastaan korkean itsemyötätunnon ryhmään kuuluvat opettajat kertoivat kontrolloivansa

oppilaan toimintaa sekä käyttävänsä tunnekortteja ja liikennevalokortteja oppilaiden tunnesäätelyn tukena. Yksikään tavallisen itsemyötätunnon ryhmän opettaja ei maininnut näitä keinoja.

Tunneprosessin ulkopuolisten keinojen tarkastelu osoitti, että molempien ryhmien opettajat altistavat oppilaita mahdollisuuksille harjoitella tunnesäätelyä. Korkean itsemyötätunnon ryhmän opettajat kertoivat kehittävänsä oppilaiden tunnesäätelyä suunniteltujen tunnetuntien tai tunnetuokioiden avulla enemmän kuin tavallisen itsemyötätunnon ryhmään kuuluvat opettajat. Tähän liittyviä syitä voi olla monia, mutta saattaa olla, että osa opettajista kokee tunnetaitojen harjoittelun tärkeämpänä osana kouluarkea tai vastaa-vasti osa kokee, ettei heillä ole kiireellisessä arjessa aikaa tunnetunneille. Ryhmät käyttivät kuitenkin melko tasaisesti tunnesäätelyn kehittymisen tukena samankaltaisia työta-poja, kuten draamaa, musiikkia ja kirjoja. Myös opettajan esimerkki ja malli nähtiin melko tasaisesti oleellisena tunnesäätelyn keinona.

8.2 Itsemyötätunto ja pystyvyys opettaa tunnesäätelyä

Osana tutkielmaa tutkittiin opettajien käsitystä omasta pystyvyydestä opettaa tunnesäätelyä alakoulussa. Tätä pystyvyyttä verrattiin myös tavallisen ja korkean itsemyötätunnon ryhmien välillä. Alla olevassa taulukossa 12 on esitetty ryhmäläisten arviot omasta pystyvyydestä. Tulokset osoittavat, että korkean itsemyötätunnon ryhmässä olevat opettajat kokevat, että heillä on paremmat valmiudet opettaa ja tukea oppilaan tunnesäätelyä (75 %) kuin tavallisen itsemyötätunnon ryhmän opettajilla (40 %). Toisaalta kummastakin ryhmästä 20 prosenttia vastaajista koki, ettei heillä ole riittäviä taitoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä.

Mielenkiintoista sen sijaan oli, että tavallisen itsemyötätunnon ryhmän opettajista jopa 40 prosenttia ei osannut arvioida omaa pystyvyyttään tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Vastaava osuus korkean itsemyötätunnon ryhmäläisillä oli vain 5 prosenttia. Tämä tarkoittaa, että oman pystyvyyden arviointi oli vaikeampaa, jos opettajan itsemyötätunto oli alhaisempi. Korkean itsemyötätunnon ryhmän opettajat vuorostaan osasivat arvioida taitonsa, vaikka osa kokikin, etteivät heidän taitonsa olleet riittäviä. Pystyvyyden ja itsemyötätunnon yhteyttä testattiin myös tilastollisilla menetelmillä. Kahden ryhmän välistä pystyvyyttä testattiin ensin Mann-Whitneyn *U*-testillä, jonka mukaan edellä esitelty tulos on tilastollisesti myös merkitsevä ($U = 58,000$ $p = .022$). Näin ollen opettajan itsemyötätuntoarvo on yhteydessä hänen kokemukseen pystyvyydestään opettaa tunnesäätelyä.

Taulukko 12. Itsemyötätunnon ja pystyvyyden välinen yhteys.

kokemus riittävästä pystyvyydestä	tavallinen itsemyötätunto		korkea itsemyötätunto		yhteensä
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>
kyllä	4	40	15	75	19
ei	2	20	4	20	6
en osaa sanoa	4	40	1	5	5
yhteensä	10	100	20	100	30

Tuloksen merkitsevyyden takia tätä yhteyttä testattiin tarkemmin Kruskal-Wallis testillä, joka mahdollistaa useamman ryhmän välisen vertailun. Opettajat jaettiin testausta varten viiteen ryhmään heidän itsemyötätuntonsa mukaan (1. ryhmä: 2,50–2,99 2. ryhmä: 3,00–3,49, 3. ryhmä: 3,50–3,99, 4. ryhmä: 4,00–4,49 ja 5. ryhmä: 4,50–5,00). Opettajien jakaminen pienempiin ryhmiin vahvisti *U*-testin antamaa tulosta ja myös Kruskal-Wallis testin mukaan tulos on tilastollisesti merkitsevä ($p = .005$). Lisäksi tulos osoitti, että opettajien itsemyötätunnon ja pystyvyyden välillä on suurin ero silloin, kun itsemyötätuntoarvo asettuu ryhmien 2 ja 3 välille. Näiden ryhmien välillä merkitsevyydeksi saatiin $p = .010$. Tämä tarkoittaa, että itsemyötätunnon ja pystyvyyden välinen yhteys liittyy tarkemmin itsemyötätuntoarvoon kuin vain kahteen tasoryhmään, joihin opettajat voitiin jakaa aieman tutkimuksen perusteella. Toisaalta ryhmien 2 ja 3 taitekohta on samalla myös tavalisen ja korkean itsemyötätunnon raja. Näin ollen itsemyötätunnon voidaan ajatella olevan yhteydessä melko luotettavasti opettajan pystyvyyteen opettaa tunnesäätelyä. Samalla pelkästään opettajien kahden itsemyötätunnon tasoryhmän tarkasteleminen osoitti, että jo näin saatavat tulokset voivat olla tilastollisesti melkein merkitseviä.

Opettajat, jotka arvioivat taitonsa riittämättömiksi oppilaan tunnesäätelyn tukemiseen toivoivat aiheesta lisäkoulutusta. Yksi opettaja myös koki, että tällä hetkellä hän pärjää luokkansa kanssa ja hänen taitonsa riittävät. Samalla hän kuitenkin koki epävarmuutta siitä, että hänen taitonsa eivät välttämättä riittäisi toisenlaisen luokan kanssa. Seuraavassa luvussa käsitelläänkin tarkemmin opettajien kokemia haasteita ja vahvuuksia liittyen oppilaan tunnesäätelyn tukemiseen.

8.3 Tunnesäätelyn haasteet

Opettajat listasivat useita haasteita liittyen oppilaan tunnesäätelyn tukemiseen. Haasteista nousi esiin muutama pääteema, joista useimmat liittyivät joko opettajan omiin ominaisuuksiin kuten väsymykseen tai riittämättömyyden kokemukseen, oppilaaseen ja hänen aggressiiviseen käytökseensä. Vaihtoehtoisesti haasteet saattoivat myös liittyä täysin ulkoisiin tekijöihin, kuten opetuksen ja haastavan tilanteen samanaikaisuuteen.

Korkean itsemyötätunnon ryhmän opettajat listasivat omaan väsymykseensä tai kuormitukseensa liittyviä haasteita. Ajan puute ja kiire koettiin oppilaiden kohtaamiseen vaikuttavina ulkoisina tekijöinä:

Kiireessä. Koulun arki on hyvin hektistä, eikä aina ole aikaa viedä tilanteita loppuun ja tukea montaa tarvitsevaa oppilasta samaan aikaan. (o22)

Osa opettajista koki, etteivät heidän taitonsa ole riittäviä esimerkiksi erityislapsen kohtaamiseen. Nämä vastaukset korostuivat erityisesti tavallisen itsemyötätunnon ryhmäläisillä: *"Jos oppilaalla on jokin erityistarve, esim. Asperger tms. Luokanopettajakoulutuksessa ei saa riittävästi työkaluja tällaisen oppilaan kohtaamiseen, eikä siihen ole riittävästi aikaa (o11)"*. Edellä kuvattu sitaatti nostaakin esiin varmasti monia luokanopettajia koskevan haasteen. Viha ja aggressiivisuus mainittiin myös yhtenä opettajien kokemana haasteena. Yleisestikin haastavien tunnesäätelyn tilanteiden ja opetuksen samanaikaisuus tai kahdenkeskeisyyden puute nähtiin ongelmana.

Myös puuttuvat tiedot oppilaan taustasta koettiin tunnesäätelyn tukemista haastavina tekijöinä. Taustojen tuntemattomuus saattoi aiheuttaa opettajalle turhia turhautumisen tunteita ja provosoitumista. Vastaavasti taustatietojen merkitys nähtiin myös tunnesäätelyä helpottavana tekijänä: *"Silloin, kun tunnen oppilaan hyvin ja tiedän jo vähän taustoja, jotka käyttäytymisen taustalla voivat vaikuttaa (o23)"*.

Kummatkin ryhmät listasivat samankaltaisia asioita liittyen tilanteisiin, joissa tunnesäätelyn tukeminen on helppoa. Opettajat korostivat oppilaantuntemusta, opettajan omaa jaksamista sekä kahdenkeskisyyttä oppilaan kanssa. Samassa linjassa haastavien tilanteiden kanssa voitiin havaita, että korkean itsemyötätunnon ryhmään kuuluvat opettajat korostivat myös riittävän ajan ja kiireettömyyden helpottavan tunnesäätelyn tilanteita. Tavallisen itsemyötätunnon ryhmän opettajat eivät tätä maininneet.

8.4 Myötätuntoinen suhtautuminen epäonnistumiseen

Opettajia pyydettiin myös kertomaan, mitä he ajattelevat itsestään, jos oppilaan kanssa tapahtunut tunnesäätelyn tilanne epäonnistuu. Opettajat kertoivat suhtautuvansa itseensä melko myötätuntoisesti, kun tilanteesta on kulunut hetki. Korkean itsemyötätunnon ryhmään kuuluvat opettajat korostivat kuitenkin toista ryhmään enemmän koke-musta jaetusta ihmisyydestä. Tämä ilmeni esimerkiksi vastauksissa, joissa opettajat ko-kivat epäonnistumisen olevan inhimillistä ja osa ihmisyyttä: ”- olen ihminen ja tilanne oli inhimillinen. Analysoin tilanteen ja seuraavalla kerralla pyrin toimimaan toisin (o3)”.

Esimerkin jälkimmäinen lause kuvaa myös opettajien antamaa yleistä vastausta tilan-teen analysoinnista. Osalla tähän analysointiin liittyi myös tarkemmin syyn etsiminen toi-minnalle ja tämän sanoittaminen oppilaalle. Opettajana toimiminen nähtiin vastuullisena tehtävänä, mutta samalla se saattoi aiheuttaa syyllisyyttä ja riittämättömyyttä, kuten eräs tavallisen itsemyötätuntoarvon ryhmän opettaja kertoi: ”*Luultavasti olen turhautunut it-seeni ja tilanteeseen. Käyn tilannetta läpi monesti päässäni, pohtien mitä olisi pitänyt tehdä toisin. En haluaisi epäonnistua, sillä minun pitäisi aikuisena olla se, joka voi auttaa oppilasta tunteikkaissa tilanteissa (o16)*”. Itsensä syyllistäminen ja täydellisyyteen pyrki-minen voi johtaa eristäytymiseen, eli jaetun ihmisyyden vastakkaiseen toimintaan.

Toisaalta epäonnistuminen saattoi toimia myös oman ammattitaidon kehittäjänä: ”*Ajat-telen että minun tulee oppia vielä lisää. Yritän entistä enemmän ajatella asiaa ammatilli-sen oppimisen kautta, sillä nämä tilanteet ovat osa opettajan työtä (o12)*”. Jälkimmäinen ajattelumalli kuvastaa enemmän ystävällistä ja myötätuntoista suhtautumista itseä koh-taan.

8.5 Yhteenveto

Tavallisen ja korkean itsemyötätunnon opettajien väliltä löytyi pieniä eroavaisuuksia tun-nesäätelyn keinojen käytön yleisyydessä ja tavoissa. Erot eivät olleet kuitenkaan tilas-tollisesti merkitseviä. Opettajan itsemyötätunnon ja pystyvyyden välisen yhteyden tar-kastelu osoitti, että korkeampi itsemyötätunto on yhteydessä opettajan kokemukseen pystyvyydestään tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Merkitsevin ero löytyi itse-myötätuntoarvon ylittäessä arvon 3,50. Opettajien kokemat haasteet oppilaiden tun-nesäätelyn tukemisessa liittyivät esimerkiksi ajan ja osaamiseen puutteeseen. Opettajat kertoivat kuitenkin suhtautuvansa itseensä melko myötätuntoisesti epäonnistuessaan it-semyötätuntoarvosta riippumatta. Usein he kokivat, että myötätunto itseä kohtaan on helpompaa, kun epäonnistuneesta tilanteesta on kulunut jo hetki.

9 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkielman luotettavuutta. Tieteellisen tutkimuksen periaatteenä on välttää virheitä, jonka vuoksi sen luotettavuuden arviointi on tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Tämän luvun tarkoituksena onkin esittää tutkielman luotettavuutta vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkielman toteutusta on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti koko tekstin ajan.

Keskeisen käsitteistön ja teorian avaaminen on osa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 134–136). Tämän takaamiseksi teoriataustassa ja käsitteiden määrittelyssä on käytetty laajasti kansainvälisiä ja kansallisia lähteitä. Tutkimusartikkeleiksi pyrittiin pääsääntöisesti valitsemaan vertaisarvioituja ja viimeisen 10 vuoden aikana tehtyjä tutkimuksia. Tunnesäätelyä ja itsemyötätuntoa kuvaavat teoriat olivat kuitenkin tätä vanhempia, mutta niitä käsittelevä tutkimus tuoreempaa.

Kyselylomakkeen yleisesti tunnustettuina heikkouksina voidaan pitää vastausten niukkuutta ja sitä, ettei osallistuja voi kysyä apua epäselvissä kysymyksissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85–86). Edellä mainitut haasteet tiedostaen aineiston luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan kyselylomakkeen pilottitestauksella, jonka tarkoituksena oli vähentää riskiä, että vastaaja ymmärtäisi kysymyksen väärin. Tämän lisäksi lomakkeen loppuun jätettiin tilaa ylimääräisille kommenteille ja huomioille, joiden avulla osallistuja saattoi selvittää mahdollisia epäselvyyksiä. Yksikään vastaaja ei kuitenkaan maininnut epäselvyyksistä, ja vastauksista päätellen osallistujat ymmärsivät kysymykset. Opettajat kuvasivat tilanteita melko yksityiskohtaisesti, ja vaikka vastauksien pituus oli vaihteleva, analyysin kannalta ne koettiin riittäviksi.

Tutkimustulokset huomioiden on syytä tarkastella kriittisesti opettajien subjektiivista raportointia, joka perustui heidän omiin havaintoihinsa. Kuten tutkimustuloksissa tuli esiin, osa opettajien tunnesäätelyn tukemisesta saattaa olla niin automatisoitunutta, etteivät he sitä itse huomaa. Tämän vuoksi subjektiiviseen raportointiin perustuva kyselylomake sisältää riskin, että vastaajat eivät ole kysyneet erittelemään kaikkea toimintaansa. Toisaalta vastaukset olivat monipuolisia, joten saadun aineiston voidaan ajatella kuvaavan tunnesäätelyn keinojen tukemista monipuolisesti, vaikka opettajan yksittäinen havainto jäisikin huomaamatta häneltä itseltään.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pyrittiin valitsemaan satunnaisesti jakamalla kyselylomaketta Facebook-ryhmässä. Lomakkeessa ei kysytty opettajien henkilötietoja eikä

tutkielmassa esitetyistä sitaateista voi tunnistaa yksittäistä opettajaa tai koulua. Tällä ha-
luttiin taata osallistujien anonymiteetti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Alun perin tar-
koituksena oli tutkia vain luokan-, erityisluokan- ja erityisopettajia, mutta lomakkeeseen
vastasi myös neljä alakoulussa työskentelevää opettajaa, jotka työskentelivät suomi toi-
sena kielenä -opettajina ja resurssiopettajina. Tutkimuksen kannalta koettiin kuitenkin
sopivaksi valita myös heidät osaksi analyysia. Sen sijaan yksittäinen koulunkäyntiavus-
taja rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, koska hänen koulutuksensa ja työnkuvansa kat-
sottiin olevan liian erilainen.

Aineiston laadullinen analyysi suoritettiin huolella niin, että aineisto luettiin läpi useam-
man kerran. Kuten Metsämuuronen (2000) muistuttaa, tieteen tekeminen ei kuitenkaan
ole koskaan arvovapaata ja täysin objektiivista. Tutkijan omat käsitykset vaikuttavat
myös tutkimuksen tekemiseen. (Metsämuuronen 2000, 7.) Tässä tutkimuksessa aineis-
ton objektiivista analyysia voidaan ajatella vahvistavan sen teoriaohjaava ote, jonka poh-
jana käytettiin Grossin (1998) tunnesäätelyn prosessimallia. Luotettavuuden lisää-
miseksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin suorittamisesta on esitetty esimerkkiotteita (ks.
Taulukko 2) ja sen vaiheet on raportoitu.

Määrällisten analyysimenetelmien luotettavuutta tukee se, että tutkielmassa päädyttiin
käyttämään parametrittomia menetelmiä, kuten Mann-Whitneyn *U*-testiä ja Kruskal-Wal-
lisin testiä, joilla mitattiin ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyttä. Valintaan vaikutti-
vat näytteen koko sekä käytetyt välimatka-asteikot lomakkeessa. Tutkimuksen tarkoituk-
sena ei ollut kuitenkaan tuottaa yleistettävää tietoa, joten näytteen voidaan ajatella ole-
van riittävä parametrittomiin menetelmiin. Saadut tulokset kuitenkin toimivat perusteena
sille, että aihetta voisi tutkia myös suuremmalla näytteellä. Lisäksi mahdollisia virhenäp-
päilyistä johtuvia poikkeavia havaintoja pyrittiin löytämään analyyseja tehdessä. Yhtään
virhenäppäilyä ei kuitenkaan havaittu.

Itsemyötätuntoa mitattiin mittarilla, jonka validiteettia eli sisäistä luotettavuutta on tutkittu
laajasti. Kansainväliset tutkimukset mahdollistivat myös tuloksien vertailun. Tutkiel-
massa muodostettujen itsemyötätuntomittarin summamuuttujien reliabiliteetti oli kuiten-
kin vaihteleva (ks. Taulukko 3), mikä heikentää niiden luotettavuutta. Viiden summa-
muuttujan reliabiliteetti oli yli .60, mutta jaettu ihmisyyys -osa-alueen vain .52. Alhaiseen
reliabiliteettiin voi vaikuttaa esimerkiksi näytteen koko. Kaikkien itsemyötätuntomittarin
summamuuttujien reliabiliteetti oli .89. Vastaava luku Neffin (2003b) tutkimuksessa oli
.92.

Tutkimuksen luotettavuus liittyy myös sen raportointitapaan (Hirsjärvi ym., 2010. s. 232; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Tässä tutkimuksessa tulosten analyysimenetelmät on perusteltu tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen. Tämän lisäksi tutkimuksen toteutus ja sen vaiheet, käytetyt mittarit sekä tutkimusjoukko pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti.

Kansainvälisiin lähteisiin sisältyy myös haaste englanninkielisen termistön kääntämisestä. Tunnesäätelyä käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään vaihtelevasti esimerkiksi käsitteitä emotionaalinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi. Nämä melko limittäiset käsitteet haastavat lukijaa tulkitsemaan tekstejä huolellisesti, jotta merkitys säilyy samana. Lisäksi termien moninaisuus luo haasteita, kun niille etsitään vastineita suomen kielestä. Tässä tutkimuksessa käsitteitä on pyritty tarkastelemaan kriittisesti ja johdonmukaisesti.

10 Pohdintaa

Tämän tutkielman tavoitteena oli kuvata opettajien tapoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä, mitata opettajien itsemyötätuntoa sekä tarkastella itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn tukemisen yhteyttä. Tutkielma keskittyi alakouluun, jossa tunnesäätelyn opettaminen on ajankohtaista arkipäiväisissä tilanteissa. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan tutkielman tärkeimpiä tutkimustuloksia peilaten niitä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Toisen alaluvun tarkoituksena on kuvata tutkielman johtopäätöksiä arvioimalla tutkimustulosten käytännön hyötyjä yksilön ja yhteiskunnan tasolla. Lisäksi tarkastellaan opettajien tunnetaitojen kouluttamiseen vaadittavia resursseja. Lopuksi esitellään jatko-tutkimusmahdollisuuksia.

10.1 Tulosten yhteenveto

Tutkielman ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli kuvata opettajien itsemyötätuntoa. Kaikkien vastanneiden itsemyötätuntoarvon keskiarvo oli 3,67 ($SD = ,58$). Saatua keskiarvoa voidaan pitää melko korkeana, jos sitä verrataan esimerkiksi Jenningsin (2014) tekemään tutkimukseen esikouluopettajista. Hänen tutkimuksessaan opettajien itsemyötätuntoarvon keskiarvo oli 3,34 ($SD = ,65$) ja osa opettajista jakautui myös alhaisimman itsemyötätunnon ryhmään (Jennings, 2014), toisin kuin tässä näytteessä. Tutkimuksessa käytetty itsemyötätuntomittari käsittelee epäonnistumista ylipäänsä, eivätkä väitteet liity suoranaisesti kouluun. Suurin osa tämän näytteen opettajista koki kuitenkin olevansa hyvin myötätuntoisia itseään kohtaan, jos tunnesäätelyn tilanne oppilaan kanssa epäonnistuu. Näyttäisi siis siltä, että vaikka opettajat olisivat vähemmän myötätuntoisia itselleen yleisesti epäonnistuessaan, kokevat he oppilaiden kanssa tapahtuneet epäonnistuneet tunnesäätelyn tilanteet inhimillisinä sekä tilaisuuksina oppia.

Opettajan itsemyötätunnon kokonaisarvon ja taustamuuttujien väliltä ei löydetty yhteyttä. Aiemmissa tutkimuksissa naisilla on kuitenkin havaittu olevan hieman alhaisempi itsemyötätuntoarvo kuin miehillä (ks. esim. Neff, 2003b, s. 234; Tóth-Király & Neff, 2020, s. 12). Yksittäisten summamuuttujia tarkastelu osoitti, että naisten arvot olivat miehiä alhaisemmat kaikilla muilla paitsi ystävällisyyttä itseä kohtaan ja jaettua ihmisyyttä mittaavilla osa-alueilla. Nämä summamuuttujien ja sukupuolen väliset tulokset ovat linjassa myös Neffin (2003b) aiemman tutkimuksen kanssa, jossa naiset saivat miehiä alhaisemmat tulokset samoilla neljällä summamuuttujalla, mutta korkeammat arvot summamuuttujilla, jotka mittasivat ystävällisyyttä itseä kohtaan ja jaettua ihmisyyttä. Hänen tutkimukses-

saan erot olivat myös tilastollisesti merkitseviä. (Neff, 2003b.) Tässä tutkielmassa miesten määrä oli hyvin alhainen suhteessa naisiin, mikä voi osaltaan vaikuttaa tulokseen. Aihetta olisikin mielenkiintoista tutkia suuremmalla näytteellä.

Toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli kuvata opettajien käyttämiä keinoja tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Tutkimustulokset osoittivat, että tunnesäätelyä opetetaan ja harjoitellaan monipuolisesti tunnekuuhujen aikana sekä niiden ulkopuolella. Tunnekuuhun aikana tapahtuvaa tunnesäätelyä olivat tilanteen ennakoointiin ja muokkaamiseen, tarkkaavaisuuden siirtämisen ja kognitiiviseen muutoksen liittyvät keinot sekä reaktiosidonnaiset keinot. Tilanteen ennakoointiin liittyvää tukea voidaan pitää tärkeänä, koska se vaatii sen käyttäjältä taitoa ajatella, millaisia tunteita tuleva tilanne voi synnyttää (Gross & Thompson, 2007, s. 11; Kokkonen, 2010, s. 35; Kurki, 2017, s. 23). Omat tunteet saattavat yllättää aikuisenkin muuttuvissa tilanteissa, minkä vuoksi tunteiden ennakoointi on erityisen vaikeaa vielä tunnetaitoja harjoitteleville lapsille.

Tilanteen muokkaamisen mahdollisuutena nähtiin puolestaan oppilaan siirtäminen tai siirtyminen. Oppilaan siirtäminen ei kuitenkaan ole ongelmatonta, koska se rajoittaa opettajan mahdollisuutta tukea oppilaan tunnesäätelyä (Kostøl & Cameron, 2020, s. 6). Oppilasta siirrettäessä olisikin tärkeä pohtia sen perimmäistä syytä ja toiminnan hyötyjä. Jos oppilas siirretään aina opettajan toimesta tai määräyksestä, voi oppilaan olla haastavaa itse oppia poistumaan vastaavista tilanteista tai muokkaamaan tilannetta. Useat tämän näytteen opettajat kuitenkin kertoivat, että tilanteesta siirtämisen jälkeen oppilaan kanssa käydään keskustelu, jossa voidaan käsitellä tarkemmin tilannetta ja sen synnyttämiä tunteita ja seurauksia.

Tilanteen sanoittamista voidaan pitää merkittävänä osana tarkkaavaisuuden siirron toimivuutta. Webb ym. (2012) esittävät, että tarkkaavaisuuden aktiivinen siirtäminen on passiivisia keinoja tehokkaampaa, koska passiivisessa huomion suuntaamisessa oppilas tai yksilö ei saa tarkkaa ohjetta ajatusten poisohjaamisesta. Toisin sanoen, kun oppilaan huomio siirretään esimerkiksi kirjaan tai peliin, oppilaalle tulisi lisäksi sanoittaa, miksi ajatukset tai huomio viedään tilanteesta pois. Näin opettaja voi tukea oppilaan taitoa käyttää kyseistä tunnesäätelyn keinoa myös itsenäisesti.

Ajattelun hyödyntäminen oikealla tavalla osana tunnesäätelyä on ihmisen hyvinvoinnin kannalta tärkeää (Kokkonen, 2010, s. 53–54). Kognitiivisista keinoista opettajat kertoivat tukevansa oppilaiden uudelleentulkinnan mahdollisuuksia esimerkiksi siirtämällä ajatukset tilanteen positiivisiin puoliin ja onnistumisiin. Tilanteen uudelleentulkinnan onkin todettu olevan tehokas tapa korostaa ja säädellä tunteita (Schutz, Hong, Cross & Osborn,

2006; Webb ym., 2012). Positiivisen tunteen korostaminen voi esimerkiksi hälventää tilanteen aiheuttamaa negatiivista tunnetta (Schutz ym., 2006, s. 248). Sen sijaan, jos ajatukset ja käyttäytyminen toistavat samaa kaavaa ja aihe palautuu toistuvasti mieleen, voi vaarana olla tilanteen pitkittyminen ja liiallinen mietiskely eli ”märehtiminen” (Donaldson & Lam, 2004, s. 1309; Kokkonen, 2010, s. 54). Pitkittynyt ajatusten mietiskely puolestaan haittaa hyvinvointia (Kokkonen, 2010, s. 54).

Opettajat kuvasivat useita erilaisia reaktiosidonnaisia tunnesäätelyn keinoja, jotka olivat samansuuntaisia Kostølin ja Cameronin (2020, s. 8) tutkimuksen kanssa. Opettajat kuvasivat esimerkiksi vahvistavansa oppilaiden positiivisia tunteita. Tugaden ja Fredricksonin (2007) mukaan tämä onkin luonnollista, koska hedonistisesta näkökulmasta tarkasteltuna ihminen pyrkii yleensä voimaan hyvin, eli ylläpitämään positiivisia tunteita. Tämän vuoksi ihmiselle on luontaista voimistaa positiivista tunnetta jakamalla iloinen uutinen läheistensä kanssa. (Tugade & Fredrickson, 2007, s. 313.) Osa tämän näytteen opettajista mainitsi myös käyttävänsä kontrollia oppilaan tunnesäätelyn keinona. Tutkimusten mukaan liian suuri kontrolli ei kuitenkaan kehitä oppilaan tunnesäätelyä, koska silloin oppilas ei pääse itse kehittämään taitojaan (Schmuck ja Schmuck, 1997). Jenningsin ja Greenbergin (2009, s. 494) mukaan taitamaton opettaja saattaakin suhtautua oppilaaseen pakottavasti ja kontrolloivasti, jolloin oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea.

Yllä esiteltyjen tunnesäätelyn prosessimallin keinojen lisäksi opettajat kokivat, että oppilaan tunnesäätelyä harjoitellaan myös tunnekuohujen ulkopuolella. Myös aiemman tutkimuskirjallisuuden mukaan opettaja voi tukea oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä opettamalla oppilaille tietoista läsnäoloa (Bannirchelvam ym., 2017; Fried, 2011; Huppert & Johnson, 2010) sekä rooleihin eläytymistä (Fried ja Chapman, 2012, s. 309). Nämä menetelmät ja työtavat korostuivat myös tässä näytteessä.

Yhtenä merkittävänä tunnesäätelyn kehittämisen osana opettajat näkivät oman läsnäolonsa ja johdonmukaisen toimintansa. Näiden merkitys on korostunut myös aiemmissa tutkimuksissa (Kostøl & Cameron, 2020; Shen & Zhang, 2012; Zinsser ym., 2015). Oppilas tekee havaintoja opettajansa toiminnasta ja näkee, kuinka opettaja reagoi esimerkiksi muuttuviin tilanteisiin ja turhautumiseen (Jones ym., 2013, s. 63). Tämän vuoksi opettajan tulisi sanoittaa toimintaansa sekä mallintaa erilaisiin tilanteisiin sopivia tunnesäätelyn strategioita (Fried & Chapman, 2012, s. 309).

Läsnäolon lisäksi oppilaantuntemus voi auttaa opettajaa muokkaamaan omaa toimintaansa tietyille oppilaalle sopivaksi (Kostøl & Cameron, 2020, s. 8; Zinsser ym. 2015, s.

912). Tässä tutkielmassa opettajat korostivat, että oppilaantuntemus auttaa kohdistamaan tukea oikealla tavalla tietylle oppilaalle. Oppilaantuntemus ei kuitenkaan ole aina helppoa, koska oppilaat reagoivat tilanteisiin hyvin eri tavoin. Oma tai toisen ihmisen reagoititapaa voi olla vaikea ennustaa (Gross, 2015, s. 8). Opettaja voikin tehdä toiminnallaan oppilaalle haastavasta tilanteesta entistä helpomman tai vaikeamman (Gross & Thompson, 2007, s. 9). Jennings (2014, s. 734) esittää, että erityisesti emotionaalisilta taidoiltaan kompetentit opettajat voivat tukea oppilaan itsesäätelyn kehittymistä rangais-
tuksien sijaan.

Opettajien käyttämiä tunnesäätelyn prosessimallin konkreettisia keinoja kysyttiin opettajilta monivalintakysymyksillä, joissa pyydettiin arvioimaan jokaisen keinon käytön yleisyyttä (ks. Liite 3). Monivalintojen lisäksi opettajia pyydettiin listaamaan muita heidän käyttämiään tunnesäätelyn tukemisen keinoja. Mielenkiintoista oli, että opettajat kirjasi-
vat avovastauksiin lähinnä tunnesäätelyn prosessimallin ulkopuolisia keinoja, kuten tun-
netaitotunnit sekä erilaiset työtavat. Opettajat siis kokivat, että merkittävä osa tunnesäa-
telyn harjoittelusta tapahtuu oppilaiden tunnekuohujen ulkopuolella. Toisaalta, on myös
mahdollista, että opettajille oli vaikeaa tunnistaa omia tapoja tukea oppilaan tunnesäa-
telyä tunnekuohun aikana.

Tutkielman kolmas tutkimuskysymys käsitteli opettajien itsemyötätunnon ja tunnesäa-
telyn tukemisen keinojen välistä yhteyttä. Itsemyötätunnon ja keinojen käytön yleisyyden
ja monipuolisuuden väliltä ei löydetty tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Mielenkiintoista
oli, että reaktiosidonnaisten keinojen käyttö nähtiin melko vähäisenä. Osa opettajista
kerto, etteivät he hyödynnä lainkaan reaktiosidonnaisia keinoja oppilaan tunnesäätelyn
tukemisessa. Tulos eroaa muun muassa Silkenbeumerin ym. (2018) tutkimuksesta,
jossa reaktiosidonnaiset keinot olivat yleisesti käytettyjä päiväkotikäisten lasten tun-
nesäätelyssä. Eriäviä tuloksia voi kuitenkin selittää se, että opettajat reagoivat oppilaiden
toimintaan osittain automaattisesti. He saattavat siis käyttää reaktiosidonnaisia keinoja
tiedostamattaan.

Tutkimustulokset osoittivat kaksi tapaa, millä tavoin opettajan itsemyötätunto on yhtey-
dessä opettajan kokemukseen pystyvyydestään tukea oppilaan tunnesäätelyn kehitty-
mistä. Tulosten mukaan korkean itsemyötätunnon ryhmän opettajat arvioivat pystyvyy-
tensä paremmaksi ja toisaalta heidän kykynsä arvioida taitojensa riittävyttä oli korke-
ampi. Myös Akpanin ja Saundersin (2017) tutkimuksessa itsemyötätunto ja tietoinen läs-
näolo olivat yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen. Heidän tutkimuksessaan minä-
pystyvyyttä ei kuitenkaan liitetty tiettyyn asiaan, kuten tunnesäätelyn tukemiseen. (Akpan
& Saunders, 2017.) Myös Neff (2003a) näkee tietoisien läsnäolon osana itsemyötätuntoa,

joten jo pelkästään tietoisien läsnäolon kehittäminen saattaa kehittää opettajien itsemyötätuntoa, ja sitä kautta minäpystyvyyttä. Huomionarvoista oli, että tässä tutkielmassa tavallisen itsemyötätunnon ryhmän opettajista jopa 40 prosenttia ei osannut arvioida omien taitojensa riittävyyttä. Korkean itsemyötätunnon opettajien ryhmässä vastaava osuus oli 5 prosenttia. Tutkittavien opettajien määrä oli kuitenkin vain 30, joten olisikin mielenkiintoista tutkia, olisiko tulos samansuuntainen myös suuremmalla näytteellä.

Opettajat kokemat haasteet ajanpuutteesta ja tilanteiden samanaikaisuudesta erilaisissa tunnesäätelyn tilanteissa olivat samansuuntaisia aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa (Kostøl & Cameron, 2020, s. 5–6; Zinsser ym., 2015, s. 912). Zinsserin ym. (2015) mukaan on ensiarvoisen tärkeää, että tilannetta tarkastellaan oppilaan kannalta. Opettajan tulisi ensisijaisesti miettiä, kuinka paljon aikaa oppilas tarvitsee tilanteen käsittelyyn, sen sijaan, että miettisi, paljonko itsellä olisi tilanteelle ja oppilaalle aikaa. (Zinsser ym., 2015, s. 912.)

10.2 Johtopäätökset

Tutkimustulokset antavat opettajille välineitä tukea oppilaan tunnesäätelyä monin tavoin, ja samalla tutkielmassa esitelty prosessimalli (Gross, 1998) voi toimia opettajan välineenä tarkastella omaa toimintaansa arkipäiväisissä tunnesäätelyn tilanteissa oppilaiden kanssa. Tunnesäätelyn keinojen monipuolisuus ja opettajien kokemukset pystyvyydestään opettaa tunnesäätelyä viittaavat siihen, että opettajien taidot ja tiedot tunnesäätelystä ovat hyvin vaihtelevia. Lisäksi tutkimustulokset luovat teoreettista perustaa opettajien itsemyötätunnon kehittämisen tärkeydelle sekä tunnetaitoihin liittyvän täydennyskoulutuksen tarpeellisuudelle. Kaiken kaikkiaan tutkielma esittää keinoja lisätä oppilaiden sekä opettajien hyvinvointia.

Tulokset osoittavat, että tunnesäätelyn prosessimalli (Gross, 1998) soveltuu hyvin opettajien käyttämien tunnesäätelyn keinojen arviointiin. Tämän vuoksi prosessimalli voisikin toimia opettajan yhtenä käyttökelpoisena työkaluna tarkastella toimintaansa luokassa. Mallin avulla opettaja voi reflektoida käyttämiään keinoja ja samalla mallin käyttö voi auttaa näkemään vaihtoehtoisia tapoja toimia arkipäiväisissä tilanteissa. Osalle tutkielman opettajista omien taitojen arviointi olikin haastavaa, jolloin valmiin teorian tai mallin hyödyntäminen voi tukea opettajan ammatillista kehittymistä. Reflektointi ja omien taitojen arviointi ovat avaimia tutkivaan työotteeseen.

Toiseksi tämän tutkielman tulokset osoittavat, että opettajat tukevat oppilaiden tunnesäätelyn kehittymistä eri tavoin. Yksilön onkin todettu hyötyvän useiden tunnesäätelyn keinojen harjoittelusta (Quoidbach ym., 2010), joten on oppilaiden etu, että heille tarjotaan vaihtelevia tapoja säädellä tunteitaan. Näin he pystyvät jatkossa valitsemaan useista keinoista tilanteeseen sopivimman. Toisaalta opettajien käyttämien keinojen monipuolisuus voi kertoa myös taitojen ja tietojen puutteesta tai epävarmuudesta. Osaltaan huolta herättävät myös ne 40 prosenttia tavallisen itsemyötätunnon ryhmäläisistä, jotka eivät osanneet arvioida taitojensa riittävyttä tukea oppilaan tunnesäätelyn kehittymistä. Omien taitojen riittävyyden heikko arviointi voi viitata aiheen ymmärtämättömyyteen tai siihen, ettei opettaja tiedä, millä tavoin tunnesäätelyä tulisi opettaa tai tukea.

Huoli opettajien tunnetaitojen harjoittelusta ei ole uusi (Jennings & Greenberg, 2009, s. 512). Tunnetaidoiltaan taitamaton opettaja saattaa tahattomasti säädellä oppilaan tunteita niin, ettei anna oppilaalle mahdollisuutta kehittää tunnesäätelyään (Schmuck & Schmuck, 1997). Sen sijaan taitava opettaja voi ymmärtää oppilaan haastavan käytöksen takana olevia vaikeuksia ja suhtautua oppilaaseen myötätuntoisesti (Jennings & Greenberg, 2009, s. 494). Opettajan omat tunnesäätelyn taidot vaikuttavatkin opettajan kykyyn tukea oppilaan tunnesäätelyä (Kokkonen, 2010, s. 35). Huoli opettajien vaihtelevasta taitotasosta on edelleen ajankohtainen, sillä tunnetaitoihin liittyvät tavoitteet ja sisällöt ovat korostuneet viimeisimmässä opetussuunnitelmassa entisestään (POPS, 2014).

Vaihtelevan osaamisen taustalla on varmasti monia syitä, kuten ajan ja resurssien niukkuus. Tämän lisäksi opettajat mainitsivat haasteiksi esimerkiksi puutteet taidoissa. Ymmärryksen puute voi johtua siitä, että tunnetaitojen oppiminen on ollut pintapuolista opettajankoulutuksessa, eikä täydennyskoulutukseen osallistumiseen ole ollut mahdollisuutta työuran aikana. Jokainen opettaja toteuttaakin tunnesäätelyn opetusta omista lähtökohdistaan, niiden oppien ja kokemusten pohjalta, jotka hän on kerännyt elämänsä aikana.

Itsemyötätunto tarjoaa uuden näkökulman tarkastella tunnesäätelyn ja tunnetaitojen kehittämisen monimuotoisuutta ja haasteita. Itsemyötätunnon tutkimusta on tehty vähäisesti Suomessa, mutta jo tässä tutkielmassa esitetyt tulokset itsemyötätunnon ja pystyvyyden yhteydestä korostavat opettajan oman itsemyötätunnon ja tunnetaitojen merkitystä tunnekasvattajana. Itsemyötätunnon kehittäminen voi toimia vaihtoehtona kehittää opettajan pystyvyyttä opettaa tunnesäätelyä sekä taitoa arvioida osaamisensa riittävyttä. Aiheen lisätutkimus voisi antaa arvokasta tutkimusperustaa itsemyötätunnon merkityksestä.

Jatkossa huomiota tulisi kiinnittää siihen, kuinka sekä itsemyötätunnon että tunnesäätelyn ymmärrystä voidaan lisätä opettajankoulutuksessa ja työelämässä. Myös Jalovaara (2006, s. 95–97) on kehottanut jo lähes 15 vuotta sitten, että opettajankoulutuksessa tulisi tarjota opettajaopiskelijoille enemmän tietoja ja taitoja tunnetaitojen opettamiseen. Vaikka tunnetaitojen opettaminen ei aina tarkoita suurta rahallista tai ajallista investointia, vaatii se opettajalta tutkivaa työtettä, eli oman toiminnan reflektointia ja kriittistä tarkastelua. Näiden taitojen harjoittelu on siis tärkeää aloittaa jo opettajankoulutuksessa.

Opettajaopiskelijoiden tunnetaitokoulutuksen lisäksi jo työelämässä olevien opettajien tunnetaitoja tulisi kehittää. Internetistä löytyy paljon käyttökelpoista materiaalia ja tunnetaitoihin keskittyviä koulutuksia järjestetään ympäri Suomea. Vain osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi käyneensä tunnekasvatukseen liittyviä koulutuksia ja kursseja, jotka kestivät muutamista tunneista jopa kuukausiin. Taidoistaan epävarmat opettajat toivoivat mahdollisuutta kehittää tunnetaitojaan täydennyskoulutuksen tai toisten opettajien kanssa käytävien keskusteluiden avulla. Näyttäisi siis siltä, että opettajalla on useita vaihtoehtoja kehittää osaamistaan, mutta jatkokouluttautuminen ja kollegoiden kanssa käytävät keskustelut vaativat aikaa ja resursseja, joita monella opettajalla ei välttämättä ole hektisessä arjessa. Jatkossa tulisikin miettiä, millä tavalla opettajat pääsisivät jakamaan osaamistaan tai osallistumaan koulutuksiin ilman, että se toisi heille lisäkuormitusta.

Onkin syytä huomioida, ettei tunnetaitojen kehittämistä alakoulussa saa toteuttaa opettajien jaksamisen ja hyvinvoinnin kustannuksella. Mikäli opettajien tunnetaitovalmiutta halutaan laadukkaasti kehittää, vaatii se rahallisia ja ajallisia investointeja. Aiheen lisätutkimus voisi antaa perusteita myös päättäjille aiheen tärkeydestä ja hyödyistä koko yhteiskunnan tasolla. Tunnetaitoihin investointi voi parhaimmillaan lisätä paitsi opettajien ammatillista osaamista, myös heidän jaksamistaan ja työhyvinvointia (ks. esim. Flook ym. 2013; Jennings, 2014). Tämän lisäksi aiheen laajempi tutkiminen voisi johtaa siihen, että tunnesäätelyn ja itsemyötätunnon hyödyt leviäisivät laajemmin työelämään. Myötätuntoinen suhtautuminen itseensä jokaisessa työssä on varmasti tervetullutta.

10.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

On selvää, että itsemyötätunnon ja tunnesäätelyn yhteyden välistä tutkimusta tarvitaan lisää. Tulevaisuudessa tunnesäätelyn tutkimus voisi keskittyä tutkimaan eri ikäisten tapoja säädellä tunteita. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin opettajia ja sitä, kuinka he tulevat tunnesäätelyn kehittymistä. Kokonaan toinen näkökulma voisi olla se, millä tavoin

lapset säätelevät itsenäisesti tunteitaan alakoulussa. Tällainen tutkimus voisi mahdollistaa oppilaille sopivien tapojen hyödyntämisen. Samalla tutkimus voisi edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Opettajien itsemyötätunnon tutkimus on vielä vähäistä Suomessa, ja sitä tulisikin lisätä. Tutkimuksen avulla voitaisiin saada arvokasta tietoa sen hyödyistä opettajan työhön. Tämän lisäksi oppilaiden suhtautumista itseensä epäonnistumisen hetkillä voisi tutkia itsemyötätunnon viitekehyksestä. Olisi tärkeää, että jokainen oppilas kokisi epäonnistumisen osana jaettua ihmisyyttä eli inhimillisenä tapahtumana. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia muutoksia itsemyötätunnossa tapahtuu iän ja kehityksen myötä.

Koulumaailman lisäksi tutkimusta tulisi laajentaa yhteiskunnallisesti laajemmalle tasolle. Tutkimuksen johdannossa mainittiin vuosittain työkyvyttömyyseläkkeelle jäävien nuorten aikuisten huolestuttava määrä (Luopa ym., 2014, s. 78). Tunnetaitojen hyödyllisyys voidaan siis nähdä laajempänä ilmiönä ja sen vaikuttavuus merkittävänä myös yhteiskunnallisesti. Vastaavasti yksilön tasolla kyse ei ole vain ihmisen kyvystä käydä töissä tai olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, vaan myös yksilön hyvinvoinnista ja tulevaisuudesta.

Lähteet

- Ahlvik, C. & Paakkanen, M. (2017). Itsemyötätuntoa työelämään. Teoksessa A. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima* (s. 151–165). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Akpan, P. & Saunders, P. (2017). From Shame to Mindfulness and Self-Compassion: A Teacher's Journey to Greater Self-Efficacy. *Journal of the International Society for Teacher* 21(2), 41–49.
- Bannirchelvam, B., Bell, K. & Costello, S. (2017). A Qualitative Exploration of Primary School Students' Experience and Utilisation of Mindfulness. *Contemporary School Psychology* 21(4), 304–316.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Bates, J. (1989). Concepts and measures of temperament. Teoksessa G. Kohnstamm J. Bates & M. Rothbart (toim.), *Temperament in childhood* (s. 3–26). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Broderick, P. & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE. A pilot trial of Minfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35–46.
- Carlson, S. & Vuontela, V. (2016). Sellainen mieli, millaiset aivot: miten harjoittelu muo-
vaa aivoja? Teoksessa M. Ylikangas (toim.), *Mielen salat* (s. 17–26). Tallinna: Gau-
deamus Helsinki University Press.
- Cole, P., Dennis, T., Smith-Simon, K. & Cohen, L. (2009). Preschoolers' Emotion Regu-
lation Strategy Understanding: *Relations with Emotion Socialization and Child Self-*
regulation. Social Development, 18(2), 324–352.
- Cole, P., Michel, M. & O'Donnell Teti, L. (1994). The Development of emotion regulation
and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research*
in Child Development, 59(2/3), 73–100.
- Colle, L. & Del Giudice, M. (2011). Patterns of Attachment and Emotional Competence
in Middle Childhood. *Social development* 20(1), 51–72.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research – Planning, Conducting, and Evaluating*
Quantitative and Qualitative Research. (3. painos.) New Jersey: Pearson Educa-
tion.

- Denham, S., Bassett, H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.
- Donaldson, C., & Lam, D. (2004). Rumination, mood and social problem-solving in major depression. *Psychological Medicine*, 34, 1309–1318.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. & Spinrad, T. (2014). 2. painos. Self-regulation, effortful control and their socioemotional correlates. Teoksessa J. J. Gross (toim.), *Handbook of emotion regulation* (s. 157–172). New York: Guilford Press.
- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. (1996). (1.–2. painos). *Kvantitatiiviset analyysimetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 179–203). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Finlay-Jones, A., Rees, C. & Kane, R. (2015). Stress among Australian Psychologists: Testing an Emotion Regulation Model of Self-Compassion Using Structural Equation Modeling. *PLoS One* 10(7), 1–19.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Education* 7(3), 1–22.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about Emotion regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 36(3), 117–127.
- Fried, L. & Chapman, E. (2012). An investigation into the capacity of student motivation and emotion regulation strategies to predict engagement and resilience in the middle school classroom. *The Australian Educational Researcher* 39(3), 295–311.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam books: New York.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam books: New York.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.), *Handbook of emotion regulation* (s. 3–22). (2. painos). New York: The Guilford Press.

- Gross, J. J. & Jacobs, S. (2014). Emotion regulation in Education. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook on emotions in education* (s. 183–201). New York: Routledge.
- Gross, J. J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.), *Handbook of emotion regulation* (s. 3–30). New York, NY: Guilford Press.
- Heffernan, M., Quinn Griffin, M. T., McNulty, S. R. & Fitzpatrick, J. J. (2010.) *International Journal of Nursing Practice*, 16, 366–373
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. (15. painos). Helsinki: Tammi.
- Huberman, M. (1992). Teacher Development and Instructional Master. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.), *Understanding Teacher Development* (s. 122–142). New York: Teacher Development.
- Huppert, F. & Johnson, D. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264–274.
- Jalovaara, E. (2006). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Jennings, P. (2014). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness* 6(4), 732–743.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79, 491–525.
- Jones, S., Bouffard, S. & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappa International*, 5, 62–65.
- Järvenoja, H. (2010). *Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning*. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263309.pdf>
- Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 258–274). Helsinki: WSOY.

- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. (2010). Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. *Duodecim*, 126, 2033–2039.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, stressi ja elämäntilanne*. Helsinki: WSOY.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. (2. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. (3. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kostøl, E. & Cameron, D. (2020). Teachers' responses to children in emotional distress: A study of co-regulation in the first year of primary school in Norway. *Education, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3–13.
- Kumlander, S., Lahtinen, O., Turunen, T. & Salmivalli, C. (2018). Two is more valid than one, but is six even better? The factor structure of the Self-Compassion Scale (SCS). *Plos One*, 11/2018.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://julkika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- Kuusela, M. & Lintunen, T. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. (2010). Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 119–137). Tampere: Tampere University Press,
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkanen, E. & Paananen, R. (2014). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Raportti*. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Luettu 18.9.2020. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116692/URN_ISBN_978-952-302-280-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.), *Emotional development and emotional intelligence* (s. 3–31). New York: A Division of Harper Collins Publishers.
- Metsämuuronen, J. (2000). *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. Metodologia-sarja 1. Helsinki: Methelp.

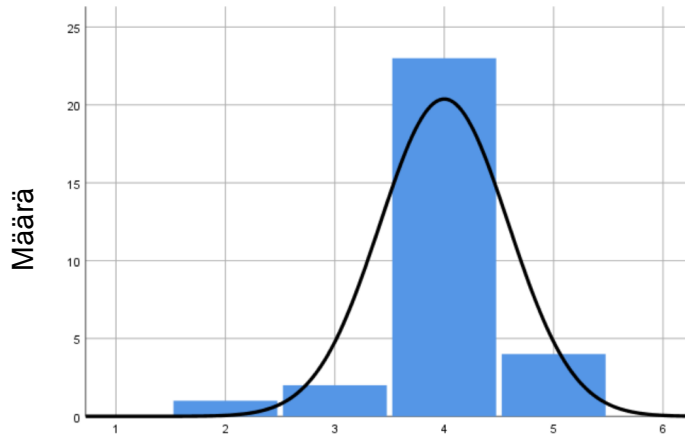
- Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä*. Metodologia-sarja 9. Helsinki: Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2010). Pienten aineistojen tilastollinen testaaminen. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 251–273). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S. & Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development* 16(2), 361–388.
- Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity* 2(2), 85–102.
- Neff, K. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity* 2(3), 223–250.
- Neff, K. (2015). *Self-compassion – the proven power of being kind to yourself*. New York: William Morrow.
- Neff, K. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass* 5(1), 1–12.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Falun: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nummenmaa, L. & Hari, R. (2015). Koskettavat tunteet. Teoksessa M. Ylikangas (toim.) *Mielen salat* (s. 39–46). Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Perez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10(3), 1183–1208.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. (2000). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat*. (2. painos). Hämeenlinna: Suunta-kirjat.
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 368–373.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. & Van Gucht, D. (2011) Construction and Factorial Validation of a Short Form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18, 250–255.

- Raitasalo, R. & Maaniemi, K. (2011). *Nuorten mielenterveyden häiriöiden aiheuttamat sairauspoissaolot ja työkyvyttömyys vuosina 2004–2009*. Nettityöpapereita 23/2011. Helsinki: Kela. Luettu 18.9.2020. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25936/Nettityopapereita23.pdf>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2019). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom*. Madison: Brown & Benchmark cop.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotions in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360.
- Shen, X. & Zhang, W. (2012). The Effect of Temperament on Emotion Regulation among Chinese Adolescents: The Role of Teacher Emotional Empathy. *International Education Studies*, 6, 113–125.
- Shuman, V. & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook on emotions in education* (s. 13 – 35). New York: Routledge.
- Silkenbeumer, J., Schiller, E-M. & Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early childhood research quarterly*, 44, 72–81.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen K. ja Turunen, H. (2013). Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 50, 312–321.
- Sutton, R., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48, 130–137.
- Talib, M.-T. (2002). Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. (s. 52–72). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Test how self-compassionate you are*. Self-Compassion – Dr. Kristin Neff. Luettu 17.6.2020. <https://self-compassion.org/test-how-self-compassionate-you-are/>

- Torrente, C., Nathanson, L., Rivers, S & Brackett, M. (2015). Testing Causal Impacts of a School-Based SEL Intervention Using Instrumental Variable Techniques. *Society for Research on Educational Effectiveness*. Luettu 27.5.2020.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562494.pdf>
- Tóth-Király, I. & Neff, K. (2020). Is Self-Compassion Universal? Support for the Measurement Invariance of the Self-Compassion Scale Across Populations. *Sage*, 1–17.
- Tugade, M. & Fredrickson, B. (2007). Regulation of Positive Emotions: Emotion regulation Strategies that Promote Resilience. *Journal of Happiness studies*, 8, 311–333.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. painos, uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Tuovila, S. (2005). *Kun on tunteet. Suomen kielen tunnesanojen semantiikkaa*. Oulu: Oulu University Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Helsinki: TENK.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, 1–22.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 103–127). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Weare, K. (2004). *Developing emotionally literate school*. London: Paul Chapman
- Webb, T., Miles, E. & Sheeran, P. (2012). Dealing with Feeling: A Meta-Analysis of the Effectiveness of Strategies. Derived from the Process Model of Emotion Regulation. *Psychological Bulletin* 4(138), 775–808.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publ Ltd.
- Zinsser, K., Denham, S., Curby, T. & Shewark, E. (2015). “Practice What You Preach”: Teachers’ Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26(7), 899–919.

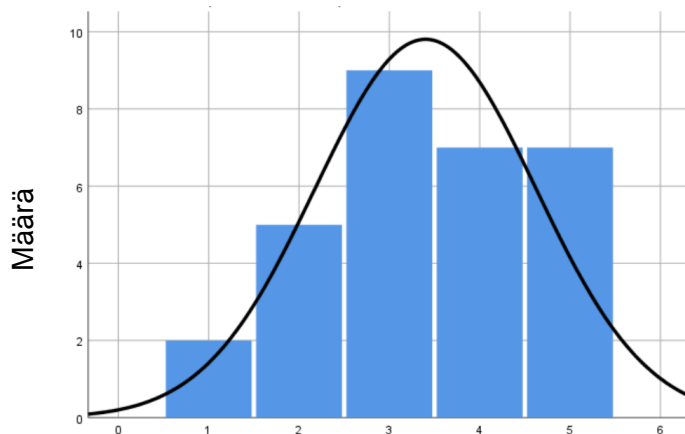
Liitteet

LIITE 1. Itsemyötätuntomittarin väittämien 2, 4 ja 11 vastauksien jakaumat.



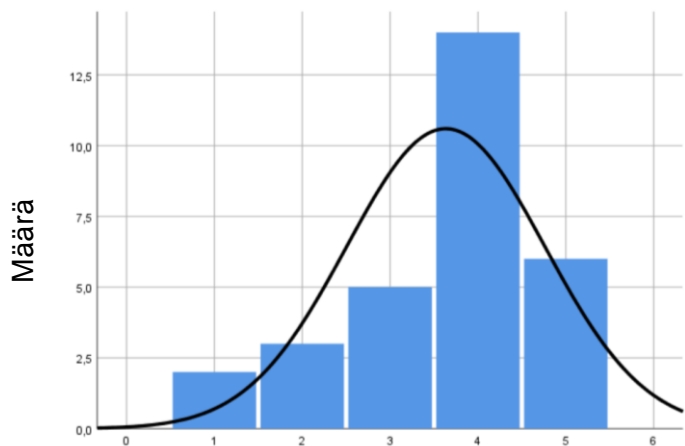
$M = 4$
 $SD = ,587$
 $N = 30$

2. Yritän suhtautua ymmärtäväisesti ja maltillisesti niihin ominaisuuksiini, joista en pidä.



$M = 3,4$
 $SD = 1,221$
 $N = 30$

4. Kun olen maassa, minusta tuntuu, että suurin osa muista on todennäköisesti onnellisempia kuin minä.



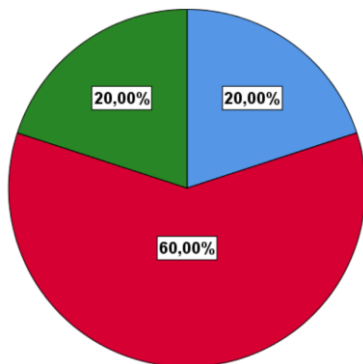
$M = 3,63$
 $SD = 1,129$
 $N = 30$

11. En hyväksy omia vikojani ja puutteitani vaan tuomitsen ne.

LIITE 2. Tunnesäätelyn keinojen käytön yleisyys.

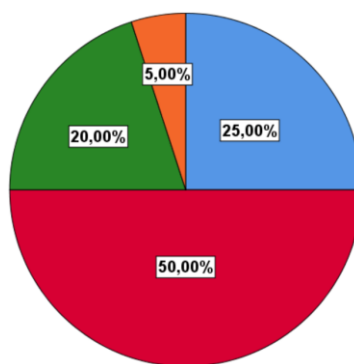
Tilanteen ennakointi

Tavallinen itsemyötätunto



N = 10

Korkea itsemyötätunto

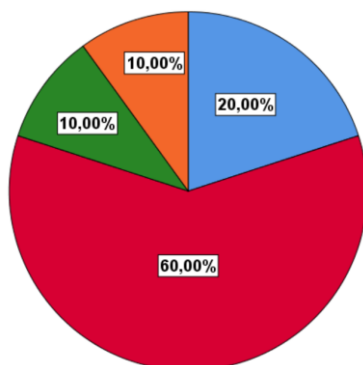


N = 20

- Useita kertoja yhden oppitunnin aikana
- Useita kertoja koulupäivän aikana
- 1-5 kertaa viikossa
- 1-3 kertaa kuukaudessa
- Muutamia kertoja lukuvuodessa
- En koskaan
- En osaa sanoa

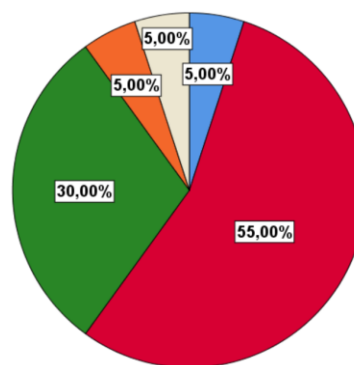
Tilanteen muokkaus

Tavallinen itsemyötätunto



N = 10

Korkea itsemyötätunto

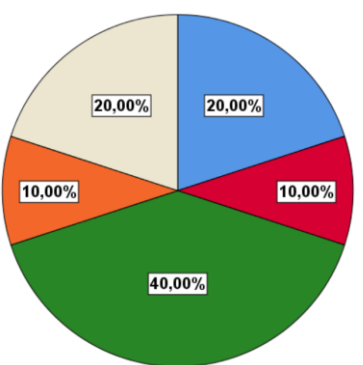


N = 20

- Useita kertoja yhden oppitunnin aikana
- Useita kertoja koulupäivän aikana
- 1-5 kertaa viikossa
- 1-3 kertaa kuukaudessa
- Muutamia kertoja lukuvuodessa
- En koskaan
- En osaa sanoa

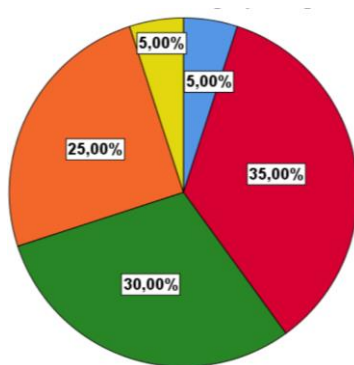
Tarkkaavaisuuden siirto

Tavallinen itsemyötätunto



N = 10

Korkea itsemyötätunto

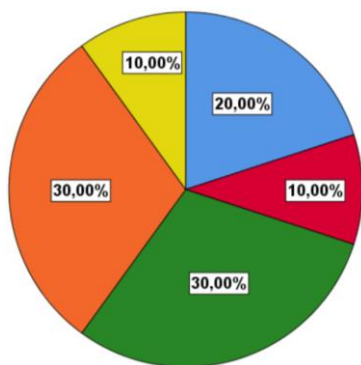


N = 20

- Useita kertoja yhden oppitunnin aikana
- Useita kertoja koulupäivän aikana
- 1-5 kertaa viikossa
- 1-3 kertaa kuukaudessa
- Muutamia kertoja lukuvuodessa
- En koskaan
- En osaa sanoa

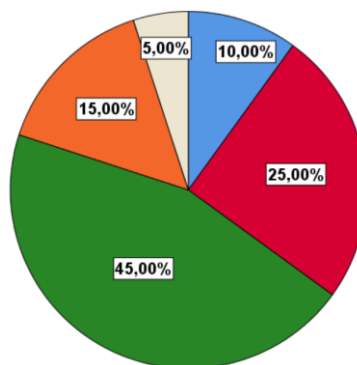
Kognitiivinen muutos

Tavallinen itsemyötätunto



N = 10

Korkea itsemyötätunto

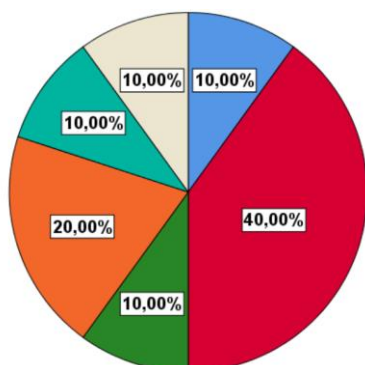


N = 20

- Useita kertoja yhden oppitunnin aikana
- Useita kertoja koulupäivän aikana
- 1-5 kertaa viikossa
- 1-3 kertaa kuukaudessa
- Muutamia kertoja lukuvuodessa
- En koskaan
- En osaa sanoa

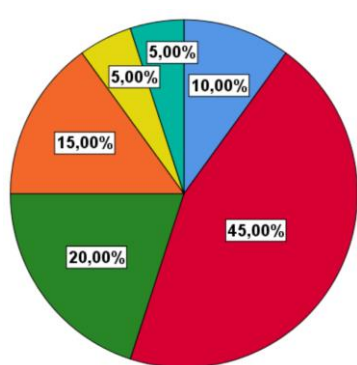
Reaktiosidonnainen keino

Tavallinen itsemyötätunto



N = 10

Korkea itsemyötätunto



N = 20

- Useita kertoja yhden oppitunnin aikana
- Useita kertoja koulupäivän aikana
- 1-5 kertaa viikossa
- 1-3 kertaa kuukaudessa
- Muutamia kertoja lukuvuodessa
- En koskaan
- En osaa sanoa

LIITE 3. Kyselylomake.

Huom. Netissä täytetyn verkkolomakkeen ulkonäkö eroasi alla olevasta tekstiversiosta. Kyselylomakkeen jokainen osio oli sijoitettu erillisille sivuille.

Saateteksti

Tämä kyselylomake on suunnattu alakoulussa työskenteleville luokanopettajille, erityisopettajille ja erityisluokanopettajille.

Pro gradu -tutkielmani käsittelee oppilaiden tunnesäätelyä ja sen kehittymistä. Oppilaat kohtaavat kouluarjessaan erilaisia tilanteita, joissa tarvitaan tunnesäätelyn taitoa. Alla olevalla kyselylomakkeella on tarkoitus kerätä tietoa opettajan roolista osana oppilaan tunnesäätelyä. Tavoitteena on myös selvittää opettajan suhtautumista itseensä myös epäonnistumisissa. On tärkeää, että vastaat väittämiin täysin rehellisesti.

HUOM. Tämän tutkimuslomakkeen työstäminen on aloitettu jo ennen koronaviruksesta aiheutuvia poikkeusoloja ja etäopetusta. Tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin selvittää aihetta tavallisen kouluarjen kontekstissa, sen iloineen ja suruineen. Pyydän siis ajattelemaan ja käsittelemään vastauksissa koulussa paikan päällä tapahtuvaa opetusta ja olemista.

Kyselyyn vastaaminen tapahtuu täysin nimettömästi, eikä tuloksia voida yhdistää yksittäiseen vastaajaan.

Kyselylomakkeiden tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimusdata poistetaan viimeistään toukokuussa 2021.

Lomakkeen ensimmäisessä osassa on käytetty valmista SCS-mittaria (Neff, 2003), jolla mitataan itsemyötätuntoa ja siitä käännettyä suomennosta (Kumlander, Lahtinen, Turunen ja Salmivalli, 2018).

Lisätietoja: Salli Pylvänäinen, salli.pylvanainen@helsinki.fi

Annan luvan käyttää vastauksiani tämän tutkimuksen tekemiseen
kyllä
ei

OSA 1. Kuinka yleensä käyttäydyt itseäsi kohtaan vaikeissa tilanteissa

Lue jokainen väittämä huolellisesti ennen vastaamista. Mieti, kuinka hyvin väitteet pitävät kohdallasi paikkaansa ja vastaa asteikolla 1–5: 1 = En melkein koskaan, 2 = Hyvin harvoin, 3 = En usein enkä harvoin, 4 = Hyvin usein, 5 = Lähes aina.

1. Kun epäonnistun jossain minulle tärkeässä asiassa, riittämättömyyden tunne valtaa minut.
2. Yritän suhtautua ymmärtäväisesti ja maltillisesti niihin ominaisuuksiini, joista en pidä.
3. Kun jotain tuskallista tapahtuu, pyrin tarkastelemaan tapahtunutta monelta eri kanalta.
4. Kun olen maassa, minusta tuntuu, että suurin osa muista on todennäköisesti onnellisempia kuin minä.
5. Yritän nähdä epäonnistumiseni osana ihmisyyttä.
6. Kun on todella vaikeaa, suon itselleni tarvitsemaani huolenpitoa ja hellyyttä.
7. Kun jokin järkyttää minua, yritän pitää tunteeni tasapainossa.
8. Kun epäonnistun jossain minulle tärkeässä asiassa, tuntuu, että jään yksin epäonnistumisen kanssa.
9. Allapäin ollessani kiinnitän huomioni pakkomielteisesti kaikkeen, mikä on vialla.
10. Kun tunnen itseni riittämättömäksi, yritän muistuttaa itseäni siitä, että suurin osa ihmisistä tuntee riittämättömyyttä.
11. En hyväksy omia vikojani ja puutteitani vaan tuomitsen ne.
12. Suhtaudun suvaitsemattomasti ja kärsimättömästi niihin luonteenpiirteisiini, joista en pidä.

OSA 2. Oppilaan tunnesäätelyn tilanteet kouluarjessa

Seuraavaksi esitellään väitteitä oppilaan ja opettajan välisistä tilanteista ja vuorovaikutuksesta osana tunteiden säätelyä. Arvioi, kuinka usein kohtaat väitteen kaltaisen tilanteen kouluarjessa oppitunneilla tai niiden ulkopuolella tavallisena arkipäivänä.

Vastaa väitteisiin asteikolla 1–7: 1 = Useita kertoja yhden oppitunnin aikana, 2 = Useita kertoja koulupäivän aikana, 3 = 1-5 kertaa viikossa, 4 = 1-3 kertaa kuukaudessa, 5 = Muutamia kertoja lukuvuodessa, 6 = En koskaan tai 7 = En osaa sanoa

Mieti jokaisen väittämän jälkeen yleisimpiä tilanteita, joita kohtaat usein kouluarjessasi ja joissa toimit väittämän tavoin. Kirjoita jokaisen väitteen jälkeen yksi käytännön esimerkki tilanteesta, joka kuvastaa väittämää. Kuvaa lyhyesti, millä tavalla opettajana reagoit tilanteessa oppilaan tunteisiin ja toimintaan. Esimerkit voivat liittyä mihin tahansa

kouluarjen tilanteeseen, kuten esimerkiksi positiivisten ja negatiivisten tunteiden kohtaamiseen niin luokahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin.

1. Tilanteen ennakointi: Autan oppilasta ennakoimaan erilaisia tilanteita; ohjaan ja autan oppilasta välttämään sellaisia tilanteita, joista voi seurata tunteita, joita oppilaan on vaikea säädellä. Nämä tilanteet ja tunteet voivat olla positiivisia tai negatiivisia.

Käytännön esimerkki:

2. Tilanteen muokkaaminen suotavammaksi oppilaalle: Autan oppilasta muokkaamaan tilannetta; eli tuen oppilasta esimerkiksi muokkaamaan haastavaa tilannetta sellaiseksi, että tunnesäätely onnistuu. Muutos kohdistuu johonkin ulkoiseen asiaan, ei oppilaan ajatteluun.

Käytännön esimerkki:

3. Tarkkavaisuuden siirto: Tilanteessa, jossa oppilaan on vaikea säädellä tunteitaan, autan oppilasta siirtämään huomion johonkin toiseen asiaan, esimerkiksi pois epämiellyttävästä tai haastavasta tilanteesta.

Käytännön esimerkki:

4. Uudelleen arviointi: Autan oppilasta muuttamaan hänen ajattelutapaansa, kun oppilas kohtaa tilanteen, jossa hän ei pysty säätelmään tunteitaan itsenäisesti. Tilanne voi olla esimerkiksi epämiellyttävä, haastava tai positiivisia tunteita herättävä.

Käytännön esimerkki:

5. Tunteen vaikutusten muuttaminen: Tarpeen vaatiessa, tuen oppilasta vahvistamaan tai heikentämään hänen tuntemaansa tunnetta esim. häpeää, vihaa tai iloa.

Käytännön esimerkki:

OSA 3. Tunnesäätelyn tukeminen

1. Millä muilla kuin edellä mainituilla tavoilla tuet oppilaan tunnesäätelyä ja sen kehittymistä koulussa? Anna konkreettisia keinoja ja tapoja.

2. Koetko, että Sinulla on tarpeeksi osaamista ja taitoja tukea oppilaan tunnesäätelyn tukemista?

kyllä

ei

en osaa sanoa

Jos vastasit ei, millaista tukea toivoisit ja keneltä?

3. Millaisissa tilanteissa oppilaan tunnesäätelyn tukeminen on erityisen vaikeaa? Miksi?

4. Millaisissa tilanteissa onnistut helpoiten tukemaan oppilaan tunnesäätelyä? Miksi?

5. Kuvittele, että olet yrittänyt auttaa oppilasta säätelmään tämän tunteita. Tilanne kuitenkin epäonnistuu ja koet, että syy on myös sinun. Mitä ajattelet itsestäsi tällaisen tilanteen jälkeen? Miksi?

6. Mitä haluaisit vielä sanoa tutkimusaiheesta tai kysymyksistä?

OSA 4. Taustatiedot

1) Oletko,

luokanopettaja

erityisopettaja

erityisluokanopettaja

muu, mikä?

2) Opettajakokemus vuosina?

3) Tällä hetkellä tai viimeisin opettamasi luokka-aste

1

2

3

4

5

6

vaihtelee päivän mukaan

4) Koulutustaustasi

luokanopettaja

erityisopettaja

erityisluokanopettaja

muu, mikä?

5) Oletko osallistunut tunnetaitojen opettamista tukevaan koulutukseen työurasi aikana?

Montako tuntia suunnilleen koulutus tai kurssi kesti?

6) Sukupuoli

Mies

Nainen

Muu

En halua kertoa